

Læring i fellesskap

Hørselshemmede ungdomsskoleelevers opplevelse av egen deltagelse i læringsfellesskapet

Jorunn Dybvik



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2014

Læring i fellesskap

*En intervjustudie
med et sosiokulturelt perspektiv
på hørselshemmede elevers opplevelse
av egen deltagelse i
læringsfellesskapet i ungdomsskolen*

© Forfatter

År 2014

Tittel Læring i fellesskap

Forfatter Jorunn Dybvik

<http://www.duo.uio.no/>

Forord

Etter tre år med deltidsstudier er min tid som student snart slutt. Det har vært en lærerik og inspirerende tid hvor jeg som voksen student med lang tids arbeid i fagfeltet har fått lov til å fordype meg i et fag som opptar meg og som har gitt meg ny og oppdatert kunnskap. Kunnskapen har vært høyst relevant og nyttig for arbeidet med denne oppgaven, men også i mitt daglige virke med kurs, forelesninger, veiledning og samtaler med skoler, lærere, foreldre og elever.

Jeg er takknemlig for at min arbeidsplass har gitt meg anledning til og lagt til rette for å kunne fullføre dette masterstudiet.

Men først og fremst vil jeg takke de fem informantene mine og deres familier. De har vist meg stor tillit. Informantene har brukt tid på å la meg få ta del i deres erfaringer og refleksjoner på en innsiktsfull måte. Tusen takk til alle fem!

Min veileder professor Eva Simonsen skylder jeg en stor takk. Hun har dyttet meg gjennom prosessen på en profesjonell måte og med en faglig tyngde som jeg har nytt godt av. Hun har vist interesse for mitt prosjekt og har vært en viktig inspirator hele veien. Tusen takk til henne!

Underveis har jeg fått god hjelp fra kollegaer som har vist interesse for mitt prosjekt og som har lånt meg aktuell faglitteratur og bøker, samt vært viktige diskusjonspartnere. Takk til dere alle sammen!

På hjemmebane vil jeg takke Ole og mine to døtre Amalie og Vilde for god oppmuntring til å begynne på dette studiet. Under arbeidet med oppgaven har Ole vært en språkkyndig veileder, vist stor tålmodighet og gitt meg inspirasjon og oppmuntring under hele prosessen. Tusen takk til alle tre!

Oslo, oktober 2014

Jorunn Dybvik

Sammendrag

Problemstillingen i dette prosjektet er å undersøke på hvilke måter bostedsskolen kan legge til rette for samspill og deltagelse i læringsfellesskapet for hørselshemmede ungdomsskoleelever. Hensikten har hele tiden vært å få frem ungdommenes stemmer og deres erfaringer.

Litteratur og forskning vektlegger betydningen av de kommunikative utfordringene hørselshemmede elever har i et læringsfellesskap hvor det talte språket er det dominerende medierende redskap for læring. Dette vil ha betydning for deres læringsutbytte og faglige resultater.

Følgende delspørsmål er formulert: Hvilke faktorer fremhever eleven som viktige for deltagelse i læringsfellesskapet? Hvilke faktorer beskriver eleven som hemmende for muligheten for deltagelse i læringsfellesskapet?

Formålet er å oppnå en større forståelse for hvordan hørselshemmede elevers egne opplevelser og erfaringer, kan være med å bidra til å påvirke skolens holdning og tilnærming når det gjelder den helhetlige hørselsfaglige tilretteleggingen.

Undersøkelsen har et sosiokulturelt perspektiv på læring. Læring i fellesskap står følgelig i fokus og oppgaven bygger på ulike teorier med vekt på Vygotsky og hans fortolkere i Norden.

Jeg har intervjuet fem hørselshemmede elever i ungdomsskolen. Fire av fem av elevene bruker høreapparater og/ eller cochlea implantat. Alle fem benytter et hørselsteknisk anlegg i sitt klasserom.

Metoden i undersøkelsen er det kvalitative forskningsintervjuet og jeg benytter det semistrukturerte intervjuet for konstruksjon av data. For å analysere deres utsagn bruker jeg en temabasert analytisk tilnærming av fenomenene med fokus på å finne meningen i det som informantene formidler.

Målet har vært å få innsikt i deres individuelle og unike håndtering av situerte kommunikative praksiser i skolen og hvordan de benytter ulike redskaper for å få innpass i læringsfellesskapet. Redskaper representerer i denne sammenheng alle intellektuelle og praktiske ressurser elevene har tilgang til og som brukes for å forstå omverden.

Av undersøkelsen kommer det frem at elevene er bevisst sin egen situasjon og tar selv ansvar under gitte forhold. Ungdommene fremstår som kompetente og aktive brukere av tilgjengelige redskaper utfra den konteksten de til enhver tid befinner seg i på skolen. Ulik bruk av ulike redskaper skaper på hver sin måte muligheter og begrensninger for deres deltagelse i læringsfellesskapet.

Elevene ønsker først og fremst å bli vist tillit, kjenne trygghet og tilhørighet i læringsfellesskapet. Skolen har mulighet til å imøtekomme behovene ved å legge til rette for inkluderende praksiser og gode relasjonelle forhold for alle i fellesskapet.

De ønsker en forutsigbarhet i læringsfellesskapet gjennom hele skoledagen. De ber om strukturerte og forutsigbare kommunikative praksiser i dette fellesskapet. Skolen kan, sammen med støtteapparatet, imøtekomme dette ved at alle involverte parter i det interne nettverket rundt eleven, innehar den hørselsfaglige kompetansen og at alle i læringsfellesskapet er eiere av en hørselsfaglig helklasse-basert tilrettelegging.

Abstract

The main issue in this project is to explore in what ways the school may facilitate interaction and participation for hearing impaired students in their learning communities in a general education classroom in secondary school. The intention is to bring forward their voices and their experiences.

Literature and research emphasize the importance of the communicative challenges hearing impaired students meet in their learning communities, where the spoken language is the dominant mediating tool for learning. These challenges will have an impact on their learning outcome and their achievements.

Two partial questions are relevant. Which factors do the student accentuate as essential in order to participate in the learning communities? Which factors do the student refer to as barriers to their participation in the learning communities?

The major concern is to achieve a greater understanding of how the experiences of the students can contribute to the school's view and attitude when it comes to educational organization for hearing impaired students.

The study has a sociocultural perspective on learning. Accordingly, learning within learning communities is a focus of this study, which is based on various theories with an emphasis on Vygotsky and his interpreters in the Nordic countries.

I have interviewed five hearing impaired students in secondary school. Four out of five students use hearing aids, and they all have access to audio technical equipment in their classrooms.

I made use of the semi-structured interview. In the analysis of their statements, I used a theme based analytical approach to the phenomena, aiming to find the meaning in the informants' statements. Focus in the interviews was to achieve insight in their individual and unique handling of the situated contexts that the school represents.

The study shows that the students are competent users of various tools, appropriate to the school context they find themselves in at a given time. In a sociocultural learning perspective, tools imply all the intellectual and practical resources the students can access and make use of

to understand their surroundings. For various reasons, available tools are accessible to the students in a varying degree. Consequently, their possibility to participate in the learning community is either enhanced or reduced.

Primarily, the students want others to have confidence in them. They want to feel secure and to have a full membership in the community. The school can accommodate these needs by facilitating good relations for all members of the learning community.

The students ask for structured and predictable practices during their school day and in the learning community particularly. Together with the professional expertise, the school can provide this by making sure all participants in the internal network possess the professional competence. Additionally, the school makes sure that everyone in the learning community possess the whole class approach to educational organization for hearing impaired students.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------|
| Læring i fellesskap | II |
| Sammendrag..... | IV |
| Abstract | VI |
| Innholdsfortegnelse | VIII |
| 1 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.2 Lovgrunnlag og skolepolitiske føringer | 3 |
| 1.3 Undersøkelse, problemstilling og forskningsspørsmål..... | 4 |
| 1.4 Begrepsavklaringer | 5 |
| 1.5 Oppgavens oppbygging | 8 |
| 2 Tidligere forskning på området | 10 |
| 2.1 Opplæring av barn og unge med hørselshemning som forskningsfelt | 10 |
| 2.2 Forskning knyttet til utfordringer i læringsfellesskapet i klasserommet | 11 |
| 2.3 Forskning knyttet til skolens utfordringer som læringsarena | 12 |
| 2.4 Forskning knyttet til forventninger og holdninger i miljøet | 14 |
| 2.5 Forskning knyttet til utfordringer i kommunikasjonen med jevnaldrende | 15 |
| 2.6 Utfordringer knyttet til inklusjon og deltagelse i fellesskapet..... | 16 |
| 2.7 Utfordringer knyttet til bruk av hørselsteknisk utstyr i skolen | 17 |
| 2.8 Utfordringer knyttet til elevenes egen innsats for «å være med» i skolen | 18 |
| 3 Teoretisk forankring | 20 |
| 3.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring | 20 |
| 3.2 Bakgrunnen til det sosiokulturelle perspektivet på læring | 20 |
| 3.3 Sentrale aspekter ved det sosiokulturelle perspektiv på læring | 22 |
| 3.3.1 Læring er situert | 22 |
| 3.3.2 Læring er sosialt distribuert..... | 23 |
| 3.3.3 Læring er mediert | 23 |
| 3.3.4 Språket er sentralt i læringsprosesser | 24 |
| 3.3.5 Læring er deltaking i praksisfellesskap | 25 |
| 4 Design og metode..... | 27 |
| 4.1 Et fenomenologisk perspektiv | 27 |
| 4.2 Valg av metode | 27 |

| | | |
|-------|---|----|
| 4.3 | Det kvalitative forskningsintervju som metode..... | 28 |
| 4.4 | Utforming av intervjuguiden | 29 |
| 4.5 | Utvalget | 30 |
| 4.6 | Gjennomføring av intervjuene..... | 33 |
| 4.7 | Transkribering | 33 |
| 4.8 | Å forske i eget felt | 34 |
| 4.9 | Å arbeide med egen førforståelse | 35 |
| 4.10 | Etiske hensyn | 36 |
| 4.11 | Barn og unge som informanter | 37 |
| 4.12 | Studiens troverdighet, gyldighet og generaliserbarhet..... | 38 |
| 5 | Analyseprosessen | 41 |
| 5.1 | Første trinn i analysen..... | 41 |
| 5.2 | Foreløpige temaer | 42 |
| 5.3 | Endelige temaer | 42 |
| 6 | Presentasjon og drøfting av resultater | 45 |
| 6.1 | Eleven | 46 |
| 6.1.1 | Egeninnsats, strategier og påvirkningsmuligheter | 46 |
| 6.1.2 | Autonomi, selvinnsett og eierskap til egen annerledeshet | 50 |
| 6.2 | Skolen | 52 |
| 6.2.1 | Kommunikasjon i læringsfellesskapet i klasserommet | 52 |
| 6.2.2 | Skolen og lærernes helhetlige forståelse og hørselsfaglige kompetanse..... | 57 |
| 6.2.3 | Forventninger og holdninger i skolemiljøet | 59 |
| 6.2.4 | Inkludering og deltagelse generelt i kommunikasjonsfellesskapet på skolen.... | 60 |
| 6.2.5 | Bruk av hørselsteknisk utstyr | 62 |
| 7 | Oppsummering av resultater, drøfting og refleksjoner | 64 |
| 7.1 | Oppsummering av resultatene | 64 |
| 7.2 | Drøfting av resultatene i lys av formål og problemstilling..... | 66 |
| 7.3 | Refleksjoner på bakgrunn av undersøkelsen | 69 |
| | Referanser..... | 71 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er godt dokumentert at hørselshemmede barn og unge er sårbare med hensyn til læring og deltagelse i omgivelser der kommunikasjonen kun er auditivt basert (Keating og Mirus 2003, som sitert i Simonsen, Kristoffersen og Hjulstad, 2009 b), Ohna, Hjulstad, Vonen, Grønlie, Hjelmervik og Høie, 2003).

«Hovedsaken er ikke hvor godt barnet hører, men hvordan barnet har tilgang til de sosiale og interaktive prosessene som læring forutsetter» (Powers, 2003, som sitert i Kristoffersen, 2013).

I tråd med Powers har vi i norsk skole i dag en intensjon om en undervisning hvor læring skjer gjennom deltagelse, samhandling og dialogisk samspill. Redskapene som tas i bruk i disse læreprosessene, er en utfordring for elever med hørselstap når kommunikasjonen er auditivt basert og talespråket det viktigste redskapet for samhandling og læring. En kjapp ordveksling i et klasserom for eksempel, kan være vanskelig å fange opp og forstå for de elevene denne undersøkelsen omhandler.

Det er vanskelig å skille skarpt mellom deltagelse i et sosialt fellesskap og deltagelse i et læringsfellesskap, fordi begge aktivitetene gjensidig virker på hverandre og delvis overlapper hverandre. Den foreliggende undersøkelsen har fokus på og er begrenset til å se på hørselshemmede elevers mulighet for deltagelse i *læringsfellesskapet*.

Nyere kartlegging viser at hørselshemmede elever har et lavere læringsutbytte enn normalt hørende elever. «Hørselshemmede har som gruppe vanskeligere for å nå alle skolens mål ... at resultatene på skolen mest sannsynlig vil forbedres dersom elevene får økt kvalitet i opplæringen gjennom forbedret deltagelse og forbedrede muligheter for kommunikasjon» (Hendar, 2012:96). Undersøkelser er gjort både i Sverige og Norge. Resultatene fra kartleggingene samsvarer i stor grad.

Foreliggende undersøkelse ser på inkluderende og ekskluderende prosesser i læringsfellesskapet. Undersøkelsen søker å avdekke faktorer som kan forbedre muligheten for

deltagelse i dette læringsfellesskapet, og som dernest kan bedre elevenes læringsutbytte og faglige resultater.

I England er det gjort en kartlegging av talespråklig hørselshemmede og deres leseferdigheter i 2014. Denne undersøkelsen viser at elevene ikke får den riktige hjelpen i leseopplæringen og derfor blir hengende unødvendig etter sine hørende medelever (BBC News, 2014).

I paragraf 1-3 i opplæringsloven står det at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.» Kunnskapsløftet (2006) bygger på prinsippet om tilpasset opplæring i norsk skole. Tilpasset opplæring er et begrep som er nær forbundet med målsettingen om en inkluderende skole. Alle elever skal få opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger i et inkluderende fellesskap. Deltagelse i dette læringsfellesskapet er av avgjørende betydning for et godt læringsutbytte og en god sosial utvikling. Den galt tilpassede leseopplæringen fra undersøkelsen i England viser at disse elevene ikke får en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger. Som undersøkelsen viser, får dette konsekvenser for elevenes læringsutbytte generelt.

Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg (2014) finner i sin undersøkelse «En av flokken. Inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger» blant annet at av segregerte opplæringstilbud for elever med sansetap, øker jo høyere opp i klassene man kommer. De finner videre at opplæringstilbudet for elever med sansetap når det gjelder tilpasset opplæring i et inkluderende fellesskap, fremdeles i stor grad er opp til den enkelte skoleledelse og den enkelte lærer. Det kan se ut som elever med sansetap i stor grad må gjøre jobben selv for å være inkludert i fellesskapet (Kermit et al. 2014).

Den foreliggende undersøkelsen lar ungdommene selv beskrive hvordan de «gjør jobben» for å være deltagende i sitt læringsfellesskap. For ungdom generelt er deltagelse i dette viktige læringsfellesskapet utfordrende. Kommunikasjonen er kompleks og hurtig. Kravene til sosial kompetanse og språklig interaksjon er høy i ungdomsskolen. For ungdommer med hørselstap ser vi at deltagelse i dette kommunikasjonsfellesskapet er spesielt utfordrende.

Gjennom mitt arbeid som audiopedagogisk rådgiver undrer jeg meg mange ganger over hvordan disse elevene på bostedsskolen opplever sin deltagelse i dette komplekse læringsfellesskapet. De hørselshemmede elevene er en lite synlig gruppe i sitt skolemiljø, og de er oftest alene om å være hørselshemmet i sin klassegruppe. Man kan derfor tenke seg at

energien de bruker for å være inkludert og å kunne få innpass i læringsfellesskapet og i det sosiale fellesskapet, er betydelig.

Frønes peker på at ungdom i sin jevnaldringsgruppe søker å være noe for noen og at noen er noe for dem. Han sier at det å gi og ta anerkjennelse i et sosialt fellesskap fordi man er noe for andre, det er i forhold til dette at jevnaldrendes betydning er så tydelig. (Frønes, 2006).

1.2 Lovgrunnlag og skolepolitiske føringer

Undersøkelsen omfatter fem hørselshemmede elever i ungdomstrinnet på sin bostedsskole. Alle fem har gått på sin bostedsskole fra 1. klasse. De skolepolitiske føringene bak deres og andre hørselshemmede elevers skoleløp er flere. Her viser jeg til noen.

UNESCOs Salamanca-erklæring av 1994 («Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education»)

legger vekt på at utdanningssystemene må ta hensyn til den store variasjonen i barnas egenskaper, forutsetninger og behov. Det betyr tilrettelegging for en inkluderende opplæring for alle i ordinære skoler, uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn, og uavhengig av sosial, kulturell og etnisk bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I FN- konvensjonen fra 2006 står det:

... erkjenner at funksjonshemning er et begrep i utvikling, og at funksjonshemning er et resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og holdningsbestemte barrierer og barrierer i omgivelsene som hindrer dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

I offentlige dokumenter i Norge og i regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede ble det et skifte i hvordan funksjonshemning skal forstås. Etter WHO's definisjon av funksjonshemning i «Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health – ICF» (2002), ble fokus flyttet fra å se på egenskaper ved personen til å være noe som oppstår i relasjonen mellom en person og omgivelsene uavhengig av personen. (World Health Organization, 2014).

I vedtektene til Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon (FFO) blir funksjonshemning definert slik: «En konflikt mellom individets forutsetninger og samfunnets krav.» (FFO, 2013). Denne definisjonen karakteriserer funksjonshemning som relativ og relasjonell. Med det relative menes at personer kan være funksjonshemmet i noen situasjoner, mens de i andre sammenhenger ikke er det. I det relasjonelle ses funksjonshemningen på som et forhold, og ikke som en egenskap ved personen (Tronvoll, 2000).

For hørselshemmede er det lyttesituasjonen og selve kommunikasjons-situasjonen som er en utfordring. Denne relasjonelle definisjonen av funksjonshemmet vil for den hørselshemmede bety at han i noen situasjoner fungerer som hørende, i andre sammenhenger som døv. Kommunikasjons-situasjonen vil i nevnte situasjoner være henholdsvis lett eller vanskelig avhengig av omgivelsenes kompetanse og forutsetninger.

I Stortingsmelding 18 «Læring og fellesskap» fra 2011 står det at inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulike sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Opplæringslovens § 2-6 gir hørselshemmede elever som ønsker det, rett til opplæring i og på tegnspråk. Det er utarbeidet egne læreplaner for døve og tunghørte i fagene engelsk, norsk og drama-rytmikk med grunnlag i en tospråklig opplæring. Utover dette må det nevnes at opplæringslovens § 5-1 slår fast at elever som etter sakkyndig vurdering har rett til spesialundervisning også har rett til en individuell opplæringsplan.

Hørselshemmede elever som ikke får opplæring etter § 2-6 og/eller § 5-1, får opplæring tilrettelagt innenfor klassens ordinære organisering og pedagogiske praksis.

Den foreliggende undersøkelsen gjelder elever i sistnevnte gruppe.

1.3 Undersøkelse, problemstilling og forskningsspørsmål

Når jeg i denne studien undersøker hørselshemmede elevers opplevelse av deltagelse i sitt læringsmiljø, er det med utgangspunkt i en grunnleggende antagelse om at deltagelse i jevnaldergruppen og i læringsfellesskapet er av avgjørende betydning for elevenes trivsel og faglige utvikling. Kermit et al. (2014) og Hendar (2012) fremholder denne sammenhengen, og

det ble interessant for meg å få innsikt i hvordan elevene selv beskriver sin deltagelse i læringsfellesskapet.

Følgende problemstilling er formulert:

På hvilke måter kan skolen legge til rette for deltagelse i læringsfellesskapet for hørselshemmede elever i ungdomsskolen? Disse forskningsspørsmålene stilles:

- Hvilke faktorer fremhever eleven som viktig for deltagelse i læringsfellesskapet?
- Hvilke faktorer beskriver eleven som hemmende for mulighet for deltagelse i læringsfellesskapet?

På dette grunnlaget intervjuer jeg hørselshemmede elever i ungdomsskolen. Jeg har som mål å belyse temaet fra elevenes perspektiv og ser på deres egne erfaringer fra deres læringsfellesskap. Jeg ser etter suksesskriterier og prøver å identifisere faktorer som fremmer og/eller hemmer elevenes mulighet for deltagelse i det kommunikative læringsfellesskapet.

Det videre formålet med den forskningsbaserte kunnskapen som prosjektet frembringer, er å bidra til bevisstgjøring av gjeldende praksis. Kunnskapen kan muligvis bidra til et økt fokus på de relasjonelle forholdene i gruppen som helhet. I oppgaven er elevene både tema og kilder til informasjon og data.

1.4 Begrepsavklaringer

I fremstillingen brukes begrepene tilpasset opplæring, inkludering og deltagelse. Jeg har et sosiokulturelt perspektiv på læring og har følgelig fokus på den læring som oppstår gjennom læringsfellesskapet, i interaksjon med andre. Det betyr at alle tre begrepene blir brukt som relasjonelle begreper og ikke som individorienterte begreper. Det sosiokulturelle perspektivet blir utdypet i kapittel 3, der den teoretiske rammen for undersøkelsen presenteres.

Jeg gir en kort redegjørelse for hvordan denne oppgaven definerer og bruker begrepet hørselshemmet. Avslutningsvis vil jeg si noe om de forskjellige begrepene som brukes for å definere funksjonshemmet avhengig av formålet, og hvordan jeg velger å definere begrepet i denne oppgaven.

I Stortingsmelding 18 «Læring og fellesskap» (2010-2011) heter det at *tilpasset opplæring* er de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen.

Tiltakene kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Tilpasset opplæring forutsetter at det stilles forventninger og krav til elevene med utgangspunkt i deres evner og forutsetninger. Dette skjer samtidig i en kontekst av klassen, gruppen og læringsmiljøet. Nøkkelen til tilpasset opplæring er ifølge Dysthe (2001) å balansere mellom individ- og fellesskapsorientering (Dysthe, 2001). Det krever et godt læringsmiljø. Foreliggende undersøkelse definerer tilpasset opplæring slik som beskrevet i Stortingsmelding 18 og slik Dysthe beskriver begrepet.

Håstein og Werner (2008) skriver om *inkludering* i sin artikkel «Spesialpedagogikk i en inkluderende skole» at inkludering innebærer at hver elev deltar i og erfarer tilhørighet til et lærende fellesskap. Skolens forpliktelse til å arbeide for felleskapsopplevelser for elevene gjelder uavhengig av elevens læringspotensial og kulturelle bakgrunn. Når det gjelder retten til å tilhøre et inkluderende fellesskap, skal det ikke gjøres noen forskjell på elever.

Inkludere betyr å innbefatte. Den grad av romslighet og tilknytningskraft som finnes mellom den enkelte og fellesskapet er det forfatterne legger i begrepet. Inkludering gjelder blant annet utvikling av «limet» elevene imellom. Det er fellesskapet som utgjør subjektet i inkluderingsprosessen (Befring og Tangen, 2008).

Powers (2002) sier om inkluderende opplæring:

inkluderende opplæring best kan forstås som en måte å møte elevers ulikheter basert på prinsipper om rettferdighet og akseptering av målet om å gi alle barn like rettigheter til å få tilgang til den vanlige opplæringen og fellesskapet som verdsatte, aksepterte og fullt deltagende medlemmer av fellesskapene (Powers, 2002, som sitert i Ohna, 2003:23)

Begrepet inkludering er et sammensatt begrep. Denne studien legger til grunn definisjonene av inkludering som nevnt over.

Deltagelse kan defineres som en aktiv handling, å ta del i noe. Det kan også defineres som å være en del av, en personlig opplevelse knyttet til det aktuelle miljøet. Det vil si en definisjon av deltagelse med en aktivitetsdimensjon og en opplevelsesdimensjon. I boken «Delaktighetens språk» diskuteres begrepet dypere. Her sier forfatterne Almquist, Eriksson og Granlund i sin artikkel «Delaktighet i skolaktiviteter- et systemteoretisk perspektiv» blant annet at: «Begreppet delaktighet inneholder fire komponenter. De er: 1) Kjænselan/ opplevelsen av engagemang og motivation, 2) agerande, 3) sammanhangets opplevda betingelser og nischer sociala och fysiska karakteristika, samt 4) miljös förutsettninger att erbjuda nischer.» (Almquist et al., 2004:141). I foreliggende studie er alle fire punktene tatt i betraktning.

I rapporten til Kermit et al. (2014) snakker de om barn og unge med sanseapene hørsel og syn. De omtaler gruppen som en gruppe funksjonshemmede personer og som en gruppe personer som har en funksjonsnedsettelse. Her tillegger de begrepene, slik jeg forstår det, henholdsvis et relasjonelt og et individorientert eller et kategorielt innhold. På liknende måte ser vi ulike begreper bli brukt for å tjene forskjellige formål. I opplæringsloven snakkes det i dag om elever med særskilte opplæringsbehov. I barnehageloven snakkes det om barn med nedsatt funksjonsevne. I medisinsk og juridisk sammenheng brukes diagnostiske og individorienterte begreper for å tjene habilitering og rettigheter. Dette er kategorielle begrep som har en annen verdiforankring enn definisjonen til World Health Organization (World Health Organization, 2014). Jeg vil bruke begrepene *hørselshemning* og *funksjonshemning* i denne oppgaven i et relasjonelt perspektiv, og slik WHO og FFO definerer funksjonshemmet i sine vedtekter. I forskningsoversikten brukes begrepene slik de er brukt av forskerne.

Hørselshemning brukes vanligvis også som en samlebetegnelse i forbindelse med ulike grader av hørselstap. Det innbefatter alt fra lettere tunghørthet til døvhet. Jeg velger å bruke begrepet på denne måten fordi det omfatter alle mine informanter og deres ulike grad av hørselstap. Jeg går ikke nærmere inn på forskjellene i grad av hørselstap hos hver enkelt av elevene, fordi det er elevenes relasjon til læringsfelleskapet, ikke grad av hørselstap, som er relevant for problemstillingen og undersøkelsen.

1.5 Oppgavens oppbygging

Forskningsfokus i denne undersøkelsen er hørselshemmede elevers forståelse av og beskrivelse av egne vilkår for deltagelse i sitt læringsfellesskap på skolen sett fra et sosiokulturelt perspektiv.

I kapittel 1 presenteres temaets aktualitet og bakgrunn, problemstilling og forskningsspørsmål. Temaet er omfattende og komplekst. Elevenes integritet og autonomi, deres trivsel og opplevelse av å være sosialt inkludert på skolen generelt, har naturligvis innvirkning på resultatene denne undersøkelsen viser. I denne sammenhengen ses dette som underliggende faktorer, men de tas med som medvirkende punkter i analysen. Her gjøres det en avgrensning av og presisering av hvilke sider ved elevers deltagelse som omfattes av oppgaven. Fremstillingen er ment å reflektere min førforståelse i forhold til oppgavens tema og problemstilling.

Kapittel 2 gir en oversikt over et utvalg av relevant tidligere forskning og litteratur på området, med vekt på nordiske og norske undersøkelser. Internasjonale studier er tatt med for å underbygge problemstillingens aktualitet. Undersøkelsene presenteres med forskningsfokus, metodevalg og funn.

I kapittel 3 presenteres det teoretiske rammeverket for undersøkelsen. Det sosiokulturelle perspektivet redegjøres for og underbygges med flere teoretikere, men med vekt på Leonid Vygotsky og hans fortolkere i Norden. Jeg trekker særlig frem Roger Säljö (2001) og Olga Dysthe (2001).

På bakgrunn av forståelsesramme, problemstilling og teoretisk ståsted gir kapittel 4 en redegjøring for valg av metode og gjennomføring av undersøkelsen. Det gis en utførlig redegjørelse for forskningsforløpet og grunnlaget for konstruksjon og analyse av data. Jeg omtaler spesielt etiske aspekter ved undersøkelsen, mitt ståsted som audiopedagogisk rådgiver og som forsker i eget felt og hvordan det kan ha påvirket undersøkelsen.

Kapittel 5 består av en presentasjon av analyseprosessen.

I kapittel 6 presenteres resultatene fra analysen gjennom syv ulike temaer og drøfting av disse i lys av teoretisk ramme for undersøkelsen og annen forskning med et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Avslutningsvis i kapittel 7 oppsummerer jeg og presenterer konklusjonene fra undersøkelsen. Konklusjonene drøftes i lys av problemstillingen og formålet med undersøkelsen. Til slutt gjør jeg noen refleksjoner rundt mulige implikasjoner for pedagogisk praksis, med vekt på hva ungdommene formidler om egen situasjon.

2 Tidligere forskning på området

Dette kapittelet presenterer først et blikk på opplæringen av barn og unge med hørselshemning som forskningsfelt. Deretter presenteres et utdrag av relevant forskning, kartlegginger og masteroppgaver som kan bidra til bedre forståelse av temaet hørselshemmedes deltagelse i et læringsfellesskap. Det var vesentlig å finne tidligere studier som omhandler opplæring av hørselshemmede barn som bringer en grunnleggende forståelse av forholdet mellom språk, kommunikasjon, deltagelse og læring. I tillegg til studiene nevnt i innledningen presenteres noen internasjonale studier, men vekten ligger på nordiske og norske studier. Til sammen presenteres resultater fra ni forskningsstudier og tre masteroppgaver. Jeg har valgt å kategorisere forskningen i aktuelle temaer på området, slik at det er enklere å få et overblikk over forskningen som presenteres. Tilsvarende temaer benyttes i analysen av datamaterialet senere i oppgaven.

2.1 Opplæring av barn og unge med hørselshemning som forskningsfelt

Opplæring av hørselshemmede elever er et av de eldste temaområder innenfor den spesialpedagogiske disiplinen i Norge. Likevel er det fortsatt i dag lite forskningsbasert kunnskap om de ulike opplæringspraksisene innen feltet. (Simonsen, Hjulstad, Høie og Johannessen, 2010) I sin rapport «Hørselshemning og opplæring - kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge» skriver forfatterne om behovet for forskning knyttet til undervisningspraksiser og læring innenfor institusjonelle opplæringsrammer. Siden 1990-tallet har opplæringen av hørselshemmede vært under innflytelse av inkluderingsfilosofien (UNESCO, 1994 og Salamanca erklæringen, 1994) og Kunnskapsløftet 2006. For hørselshemmede barn og unge handler dette om at elevenes bostedsskoler i dag skal kunne gi et likeverdig og kvalitetsmessig like godt opplæringstilbud til disse elevene som til andre elever. Fagfeltet har vært preget av motsetninger. Motsetningene dreier seg om synet på hørselshemning, barn, læring, språk og normalitet forankret i ulike forståelser (jf. avsnitt 1.4.) I dag kan vi si at disse sammensatte forholdene reduseres i litteraturen til et patologisk versus et sosialt perspektiv. Dette vises i forskningen med hva som fremstår som gyldig, relevant og viktig. Historisk sett har den patologiske forståelsesmodellen vært dominerende i opplæringen av hørselshemmede. Feltet har gradvis åpnet opp for ulike sosiale og relasjonelle

tilnærminger. Den hørselshemmede elevens vansker med hensyn til deltagelse i læringsfellesskaper, ses i dag ofte på som sosialt skapte fenomener, og ikke som et resultat av en individuell og fysiologisk skade. I perioden 1998-2008 finner forfatterne 198 publikasjoner gjort i Norge. Alle har opplæring av hørselshemmede barn og elever som emne. Dette tallet innbefatter forskningsbidrag, enkelte prosjektrapporter og hovedfags- og masteroppgaver. Fra år 2000 er det to nye temaer som gjør seg gjeldende i hovedfags- og masteroppgavene. Det ene temaet er utfordringer for hørselshemmede barn og unge i den inkluderende barnehagen og skolen. Det andre temaet er det pedagogiske tilbudet i behandlingen av barn med cochleaimplantat. Et annet trekk er at de fleste oppgavene omhandler opplæring av døve. Tunghørte barns situasjon er omhandlet i forholdsvis færre oppgaver i gjeldende periode (Simonsen et al., 2010). Den foreliggende oppgaven omhandler tunghørte elever og deres utfordringer i den inkluderende skolen.

2.2 Forskning knyttet til utfordringer i læringsfellesskapet i klasserommet

I et klasserom er læring og en tilnærmet felles forståelse målet. Groeber og Doehler har gjort en pilotstudie de kaller «Hearing impaired adolescents in regular classroom: On the embodied accomplishment of participation and understanding» (2012). Forskerne bruker videoopptak av sosiale interaksjoner i forskjellige kontekster som metode for konstruksjon av data.

Pilotstudien har en sosiokulturell tilnærming og gjør opptak i et sveitsisk-tysk klasserom med hørende og tre bilinguale (tegn og tale) døve elever. Det brukes tolk i kommunikasjonen i timene. Til tross for at en slik undervisningssituasjon medfører spesifikke utfordringer, er det mulig å anta at mange av kommunikasjonsutfordringene som presenteres, samsvarer med de utfordringene talespråklige hørselshemmede elever opplever i den ordinære skolen.

Forfatterne sier at vi i en vanskelig kommunikasjonssituasjon må skille mellom på den ene siden å høre rent auditivt og på den andre siden det å forstå og skape mening av det som blir sagt og å oppfatte innholdet av det som skal læres. Alle tre delene må fanges opp, og foregår i et hurtig tempo.

Forskerne finner at de hørselshemmede elevene lar deler av kommunikasjonen passere ubearbeidet, og at elevene unngår å be om gjentakelse. Motstanden mot å bryte inn i en samtale eller diskusjon er blitt forklart med deltakernes ønske om å opprettholde fremdriften i samtalen. Forskerne finner også at når den hørselshemmede eleven ber om at noe må sies om

igjen, pleier reparasjonen å ta lang tid. I tillegg finner de at problemet ofte forblir uløst (Groeber & Doehler, 2012). Dette er grunnleggende viktige observasjoner av tilsynelatende små detaljer som har store konsekvenser for læringsutbyttet og kommunikasjonen for de hørselshemmede elevene.

I perioden 2000–2001 gikk 75 % av alle døve/tunghørte elever i USA på vanlige skoler. I sin artikkel «Validity and Reliability of the Classroom Participation Questionnaire with Deaf and Hard of Hearing Students in Public Schools» argumenterer Antia, Sabers og Stinson (2006) for et kartleggingsskjema med begrunnelse i et behov for å vurdere døve/tunghørtes grad av deltagelse i klasserom med hørende medelever i offentlige skoler. De viser til egen og andres forskning som underbygger behovet for et slikt kartleggingsredskap (Antia et al., 2006).

For alle elever kan evnen til å kommunisere med lærere og medelever være avgjørende for elevens akademiske resultater. Elever med kommunikasjonsvansker kan i forskjellig grad, velge å ikke delta i denne kommunikasjonen. Dette valget kan ha stor innflytelse på deres læring og deres faglige resultater. (Long, Stinson og Breages, 1991, som sitert i Antia et al., 2006). Det er spesielt utfordrende under klassediskusjoner fordi det er hurtig turtaking, mange avbrytelser, kjappe temaskifter og uklar tale. (Saur et al., 1986, som sitert i Antia et al., 2006).

Preisler, Tvingstedt og Ahlstrøm (2005) finner i sin longituduelle studie med intervju av elleve hørselshemmede barns erfaringer med bruk av cochleaimplantat at høyt støynivå i rommet og flere som snakker i munnen på hverandre gjør det svært vanskelig for hørselshemmede å delta i og å forstå kommunikasjonen (Preisler, Tvingstedt og Ahlstrøm, 2005). Resultatene i forskningen denne artikkelen henviser til, sammenfaller i stor grad med funn i Groeber og Doehlers undersøkelse i sitt sveitsisk- tyske klasserom.

2.3 Forskning knyttet til skolens utfordringer som læringsarena

I sin artikkel «Likeverdig opplæring for barn og unge med cochleaimplantat» peker Simonsen, Kristoffersen og Hjulstad (2009 b) på at teknologiske nyvinninger har vært til uvurderlig hjelp for disse barna. Hjelpemidlene er av stor betydning for å kunne delta i et læringsfellesskap, men det er ofte ikke tilstrekkelig som eneste ressurs for deltagelse (Wennergren, 2007, Heiling 1999, som sitert i Simonsen et al., 2009 b). Artikkelen bygger på en longituduell undersøkelse, gjennomført i perioden 1999- 2007. Forskerne har sett på

læringsmiljøene til 42 døve barn med cochleaimplantat i barnehagen, og et oppfølgingsstudie av 24 av de samme døve barna de første årene i skolen. Forskningsfokus har vært på barn med cochleaimplantat og deres mulighet for deltagelse og læring på de ulike opplæringsarenaene. Forskningen er basert på et sosiokulturelt perspektiv, og de har valgt en etnografisk tilnærming med observasjoner, videoopptak og intervjuer som metode for konstruksjon av data. Forskerne viser til noen pedagogiske utfordringer. De fleste barnehager eller skoler har liten eller ingen erfaring med undervisning av hørselshemmede. Dette kan oppleves som utfordrende og vanskelig for lærerne (Simonsen et al., 2009 b).

I Sagens masteroppgave «... men jeg trives på skolen» (2010) finner forfatteren liknende utfordringer gjennom intervjuer av fem hørselshemmede ungdomsskoleelever. De forteller om lærernes manglende kunnskaper om deres hørsel, hørselstapets konsekvenser og manglende kunnskap om riktig bruk av tekniske hjelpemidler (Sagen, 2010).

I en svensk undersøkelse gjort av Wennergren «Dialogkompetens i skolans vardag» (2007) peker forskeren på at hørselshemmede elever selv må være bevisste egne individuelle behov for å kunne klare å lytte i en gitt situasjon. Dette er forutsetninger for å være aktiv og deltagende i egen læringsprosess. Forskningsfokus har derfor vært å belyse lyttestrategier til hørselshemmede elever i hørselsklasser med en dialogisk pedagogisk praksis. I en av de engelske artiklene som studien resulterte i, skriver Wennergren at utvalget på 165 hørselshemmede elever beskrev det best ønskelige lyttemiljøet på skolen slik: «a cleaned up sound environment, visual support, conversation rules and comfortable surroundings» (Wennergren, 2007:9).

I Hendar's undersøkelse i Norge «Elever med hørselshemning i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte» (2012) har han et utvalg på 1564 hørselshemmede elever i grunnskolen. Metoden var survey med innsamling av spørreskjemaer fra foreldre og kontaktlærere og innsamling av registerdata om elevenes karakterer. Rapporten viser at hørselshemmede som gruppe har vanskeligere for å nå alle skolens mål. Det er fortsatt resultatforskjeller mellom elevgruppen som helhet og elever med hørselshemning. Det er variasjoner innenfor gruppen koblet til samme sett av faktorer som styrer variasjonen for alle skoleelever i alle skoler -- foreldre, kjønn og minoritetsstatus. Hendar hevder likevel, gjennom spørsmålene stilt til foreldre og lærere i undersøkelsen, at de faglige resultatene mest sannsynlig vil forbedres dersom elevene får økt kvalitet på

opplæringen gjennom forbedret deltagelse og forbedrede muligheter for kommunikasjon (Hendar, 2012).

I Havneviks masteroppgave «Hvilke faktorer kan bidra til - eller hindre en tilpasset og inkluderende opplæring for hørselshemmede elever?» (2011) gjør han en kvalitativ intervjustudie av syv hørselshemmede ungdommer. Han finner blant annet at elevene beskriver skoler som har manglende kunnskap om tilrettelegging for hørselshemmede. (Havnevik, 2011).

Et sentralt funn i Wennergrens undersøkelse er at de hørselshemmede elevene uttrykker behov for å kunne formidle og sette ord på egne tilretteleggingsbehov i skolemiljøet (Wennergren, 2007). Vi kan si at Wennergren her viser til at elevsamtalen er vesentlig.

Også Havnevik fremhever at samtalen i skolen er nødvendig og viktig. Resultatene hans tyder på at samtalene med elevene i skolen er vesentlige for realisering av tilpasset opplæring og inkludering. Havnevik påpeker også at han i sin undersøkelse fant en manglende vilje til å lytte til elevene og gi dem medbestemmelse på egen opplæring og undervisning (Havnevik, 2011).

2.4 Forskning knyttet til forventninger og holdninger i miljøet

Wennergren (2007) finner i sin undersøkelse at unge hørselshemmede elever i stor grad er avhengige av læreres holdninger. Simonsen et al. (2009 a) finner samme resultat i sin forskning «Hva skjer i klasserommet?» og sier at miljøets lave forventninger til de hørselshemmede elevenes deltagelse er en stor og viktig utfordring. Ohna et al. (2003) finner i sin evalueringsstudie «På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever» at lave forventninger til hørselshemmede elever kan se ut til å være institusjonelt akseptert (Ohna et al., 2003).

I Christophersens hovedoppgave «Barn og unge med cochleaimplantat. Hvordan opplever de sin kommunikasjonssituasjon?» (2001) finner forfatteren i sin intervju-undersøkelse at det kan se ut som om mye av tilretteleggingen faller på de hørselshemmede barn og unge selv (Christophersen, 2001).

I sin hovedfagsoppgave «Tilrettelegging for, og trivsel hos hørselshemmede elever i vanlig ungdomsskole» (2003) finner Svarstad i sin kvalitative undersøkelse noen år senere en sammenheng mellom grad av elevens åpenhet om sitt hørselstap og graden av hensyntagen fra miljøet (Svarstad, 2003).

I innledningen refererer jeg til undersøkelsen «En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger» av Kermit et al. (2014). Forskerne bruker survey som metode og har et utvalg på 175 hørselshemmede ungdommer. I denne studien er det grundig dokumentert at det i stor grad er ungdommene selv som må gjøre jobben for å være inkludert i skolen og på fritiden (Kermit et al., 2014). Dette er et viktig perspektiv i foreliggende undersøkelse og problemstilling, hvor jeg ser på de hørselshemmede ungdommenes egne erfaringer på dette feltet.

2.5 Forskning knyttet til utfordringer i kommunikasjonen med jevnaldrende

I den svenske boken «Delaktighetens språk» (2004) har Almquist, Eriksson og Granlund et kapittel om «Delaktighet i skolaktiviteter -- et systemteoretisk perspektiv». Undersøkelsen omfatter 472 barn og ungdommer med ulike funksjonsvansker. De bruker survey som metode for konstruksjon av data. Elevene, deres foreldre, lærere og konsulenter har besvart spørsmål. Resultatene tyder på at vennegruppen blir viktigere med alderen og dermed også delaktigheten i slike frie situasjoner. Problemer med å få delta øker med alder for elever med funksjonsvansker. Kanskje er det slik, sier forfatterne, at elever med funksjonsvansker i takt med at de blir eldre tildeles en rolle som gjør det vanskelig å være med i aktiviteter og da kanskje først og fremst i aktiviteter sammen med jevnaldrende (Almquist et al., 2004).

I undersøkelsen til Kermit et al. (2014) sier en av ungdommene i studien at det er forskjell på å være inkludert og å føle seg inkludert. Frønes sier i sin bok «Å forstå sosialisering» at ungdomsgruppens jevnaldreliv, spesielt i tidlig tenåringstid, i stor grad vil være knyttet til øyeblikkets sosiale liv. Utdanningssamfunnet trekker derimot i retning langsiktighet og planlegging. Derfor, sier forfatteren at i kunnskapssamfunnet er ungdomstidens grunnleggende utfordringer integrasjon versus risiko for marginalisering (Frønes, 2013). Dette viser hvor viktig det er å lykkes nettopp i læringsfellesskapet for alle på skolen.

Det er godt forskningsmessig belegg for at barn og unges sosiale, kognitive, språklige og moralske utvikling er grunnleggende betinget av opplevelser og læring som skjer i interaksjon med jevnaldrende og der voksne ikke har noen plass (Frønes, 2006). Dette er utgangspunktet i min undersøkelse hvor jeg ser på ungdommenes opplevelse av deres interaksjon med de voksne og med sine jevnaldrende i læringsfellesskapet.

2.6 utfordringer knyttet til inklusjon og deltagelse i fellesskapet

Begrepene inklusjon og deltagelse er tett sammenvevde. Antia et al.(2002) snakker om at inkludering er basert på et fullt medlemskap (membership) i et fellesskap. Det motsatte av medlemskap er en besøkende (visitorship) og betyr en som ikke naturlig hører hjemme i felleskapet (Antia et al., 2002, som sitert i Ohna, 2003)

Undersøkelsen til Almquist et al. (2004) viser at miljøfaktorer og tilretteleggingen i miljøet er sterkere relatert til delaktighet jo yngre elevene er. Elever med funksjonsvansker opplever at de i strukturerte situasjoner er like mye eller mer delaktig enn elever uten funksjonsvansker. Elever med funksjonsvansker verdsetter sitt samspill med lærere høyere enn elever uten funksjonsvansker. Disse resultatene ser Almquist som relatert til deres opplevelse av delaktighet i strukturerte situasjoner. De samlede resultatene i denne undersøkelsen indikerer at hverken type funksjonshemning eller grad av funksjonshemning er sterkt relatert til elevenes egen opplevelse av delaktighet. Til tross for disse resultatene viser det seg likevel at elever med funksjonshemninger som gruppe opplever en lavere grad av delaktighet enn elever uten funksjonshemninger. Faktorer som uavhengig av miljøfaktorer er viktige for opplevelsen av delaktighet, er for eksempel elevens autonomi. Autonomi kan beskrives som en persons tro på sine egne ferdigheter og evner når det gjelder å mestre en gitt situasjon (Almquist et al., 2004).

I Sagens masteroppgave «... men jeg trives på skolen» (2010) uttaler informantene at de ikke opplever at de er en del av fellesskapet hverken i klasserommet eller i pausene på skolen.

I studien til Kermit et al. (2014) nevnes noen inkluderingsparadokser. En av spesialpedagogene i undersøkelsen understreker sammenhengen mellom faglig og sosial inkludering på skolen. Han sier at ungdommer med sansetap må få skikkelige venner.

Uttrykket skikkelige venner korresponderer godt med Antias membership. Kermit et al. sier at

det er umulig å rettighetsfeste at alle skal ha skikkelige venner og sier det er all grunn til å spørre om voksne kan ta full hånd om alt det sosiale rundt eleven. (Kermit et al., 2014).

2.7 Utfordringer knyttet til bruk av hørselsteknisk utstyr i skolen

Rekkedals undersøkelse «Bruk av tekniske hjelpemidler i undervisning av elever med hørselstap» (2007) har en kvantitativ metode med survey for innsamling av data. I kartleggingen deltok 41 hørselshemmede elever og 41 lærere. Hovedmålet med undersøkelsen var å belyse i hvilken grad bruk av tekniske hjelpemidler kan fremme faglig inkludering av elever med hørselstap. Det viser seg at viktige faktorer for utnyttelse av hjelpemidlene avhenger av lærernes kompetanse på hørselsproblematikk, at skolen følges opp av audiopedagoger, får opplæring i bruk av hjelpemidlene og kjennskap til hva som finnes av utstyr. En annen viktig faktor som viser seg å ha betydning for utnyttelsen av utstyret er antall elevmikrofoner i bruk i klassen. I klasser hvor det er en elevmikrofon for hver andre eller tredje elev, er elevene med hørselstap svært fornøyd. Rekkedal finner at det er behov for systematisk og supplerende informasjon om det tekniske utstyret fordi dette har en positiv effekt på lærerne og derigjennom implementeringen av mikrofonene. Det ser videre ut til at skolen bruker det tekniske utstyret hyppigere for elever med store hørselstap. Elevenes alder var også av betydning for bruken av det tekniske utstyret. I videregående skole ser det ut til at lærerne har mindre kunnskap og opplever mye teknisk feil med elev-mikrofonene. Lærere som hadde foreldre som var nært involvert i sitt hørselshemmede barns skolegang, var positive til bruk av utstyret (Rekkedal, 2007).

Wennergren fant i sin forskning at elevene beskrev det best ønskelige lyttemiljøet på skolen slik; «a cleaned up sound environment» (Wennergren, 2007). Simonsen et al. (2009 a) finner at det hørselstekniske utstyret og en god pedagogisk tilrettelegging i hverdagen oppleves som en utfordring for mange av lærerne.

Støy og teknisk utstyr som ikke brukes eller fungerer som det skal, er en av hovedgrunnene til at det er slitsomt på skolen ifølge Sagens undersøkelse (Sagen, 2010).

Havnevik finner at informantene hans forteller om feil bruk av og manglende eller dårlig fungerende hørselsteknisk utstyr i klasserommet (Havnevik, 2011). I sin masteroppgave finner Svarstad at det ser ut som det er en sammenheng mellom bruk av høreapparat og/eller

tekniske hjelpemidler og trivsel på skolen. Hun finner også at vansker med å høre lærer og medelever i timene er vanlig (Svarstad, 2003).

2.8 utfordringer knyttet til elevenes egen innsats for «å være med» i skolen

Felles for alle ungdommene var at talespråklig kommunikasjon med andre hørende krevde hensyn, tilrettelegging og personlig innsats på mange måter, påpeker Christophersen i sin hovedoppgave (2001). For å sikre sin egen deltagelse i kommunikasjonssituasjoner, gjorde barna og ungdommene en aktiv innsats. De kontrollerte bruken av sitt cochleaimplantat, de ga informasjon, de ba om gjentakelser, sørget for å se den som snakket, prioriterte samvær med få av gangen og brukte krefter på konsentrasjon. Også Sagen (2010) peker på at samtlige informanter i hennes undersøkelse beskriver sin skolehverdag som slitsom og krevende. Informantene nevnte flere mestringsstrategier i en slik utfordrende situasjon: å alliere seg med en venn, spørre lærer, være åpen om hørselstapet, tone ned hørselstapet og plassere seg best mulig i forhold til den som prater.

Resultatene i disse undersøkelsene kan samles i noen felles trekk. Vi kan si at alle omhandler hørselshemmedes utfordringer i opplæring, kommunikasjon og deltagelse i et fellesskap i en gitt kontekst. Antia et al. (2006) og Groeber og Doehler (2012) avdekker i sine undersøkelser detaljerte og vesentlige utfordringer under gitte forhold for hørselshemmede i selve kommunikasjonen og i sosiale interaksjoner. Wennergren (2007) viser at akustikk, teknikk og bevissthet på egne strategier og lyttebehov er avgjørende for å kunne få med seg kommunikasjonen. Simonsen et al. (2009 a) avdekker at flere modaliteter tas i bruk for å lette deltagelse og kommunikasjon i klasserommene i deres undersøkelse. I tillegg påpeker de behov for kunnskap og opplæring på systemnivå i forhold til opplæring av hørselshemmede. I likhet med Simonsen et al. (2009 a) understreker Hendar (2012) og Kermit et al. (2014) blant annet betydningen av på systemnivå å øke kunnskapen og kompetansen for alle aktører når det gjelder opplæring av hørselshemmede. Havnevik (2011) peker på det samme behovet i sin masteroppgave. Sagen (2010) og Svarstad (2003) vektlegger individfokus og ser på de hørselshemmede elevenes trivsel og inkludering på skolen. Grovt sett kan man si at funnene i de to undersøkelsene samsvarer i stor grad.

I min undersøkelse intervjuer jeg fem hørselshemmede ungdommer. Forskningsfokuset i oppgaven har en klar relasjonell og ikke en patologisk tilnærming i forståelsen av hørselshemmedes utfordringer. Utvalget kan sies å representere tunghørtgruppen i denne sammenheng. Jeg vil høre dem beskrive sin personlige opplevelse av egen deltagelse spesifikt i læringsfellesskapet i klassegruppen. Dette avgrensede forskningsfokuset på deltagelse i selve læringsfellesskapet kan jeg ikke se er like vektlagt i de over nevnte undersøkelser.

Hendars undersøkelse konkluderer med at læringsutbyttet til hørselshemmede elever er lavere enn hos hørende medelever. Man kan si at jeg søker å se på noen indikasjoner som kan si noe om hvorfor det er slik. Her vil det naturligvis være individuelle forskjeller og mange faktorer som samspiller, men intervjuene kan kanskje si noe om en tendens.

3 Teoretisk forankring

Intensjonen i dette kapittelet er å reflektere enkelte teoretikeres og fortolkeres forestillinger om temaet læring for å synliggjøre flere forståelsesmåter og temaets kompleksitet.

Fremstillingen er ment å bidra til en dypere forståelse av læring, som jeg senere har som mitt analyseverktøy i analysen av mine funn.

3.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring

Synet på læring har endret seg i takt med samfunnsutviklingen generelt. Læring har en viktig posisjon i vår kultur og er knyttet opp mot antakelser om sosial og økonomisk utvikling og menneskets ønske om å forbedre sine livsvilkår. Vi lever i et kunnskapssamfunn hvor selv barnehagene kan sies å være en læringsarena. Innenfor ulike læringsteorier mener noen at læring fremmes og skapes best i et fellesskap med andre, mens andre er av den oppfatning at læring foregår mer på individuell basis, eller i en kombinasjon. Mitt tema og mine forskningsspørsmål bygger på en antagelse om at mennesker lærer i samhandling og i kommunikasjon med andre. Det sosiokulturelle perspektivet bygger på denne antagelsen. Mitt valg av teoretisk ståsted er bestemt utfra oppgavens tema. Jeg velger å presentere det sosiokulturelle perspektivet på læring gjennom Olga Dysthes fremstilling av seks sentrale aspekt ved teorien. Jeg refererer til ulike teoretikere med vekt på Vygotsky, og ulike fortolkere med vekt på Olga Dysthe, Roger Säljö.

3.2 Bakgrunnen til det sosiokulturelle perspektivet på læring

Det sosiokulturelle perspektivet på læring har gjennom de siste tiårene fått bredt gjennomslag i pedagogikken i Norden. I tiden før dette perspektivet fikk gjennomslag i norsk skole, kan vi grovt si at skolen og pedagogikken, også spesialpedagogikken, var preget av mer individuelle læringsteorier som behaviorismen og kognitivismen. Kort forklart kan det sies at behaviorismen legger vekt på læring som endring av elevens ytre, observerbare oppførsel, kognitivismen på læring som elevens indre prosesser og et sosiokulturelt perspektiv på læring gjennom deltagelse i sosiale praksiser. «Disse tre perspektivene er delvis motstridende og det kan sies at de representerer ulik vektlegging av forskjellige aspekt ved læring» (Dysthe, 2001:

35). Når vi benytter begrepet sosiokulturelt perspektiv sier Dysthe (2001), er det fordi det ikke finnes noen sosiokulturell læringsteori. Utgangspunktet for dette perspektivet er en blanding av ideer fra den pragmatiske tradisjonen med Dewey og Mead i USA og den kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotsky og Bakthin i Russland. Interaksjon og samhandling står sentralt hos alle disse teoretikerne. Et sentralt poeng hos Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle selvstendige tenkningen er altså et resultat av sosial virksomhet. Utviklingen går fra en tilstand der barnet kan gjøre noe sammen med andre til en tilstand der barnet kan gjøre ting alene (Dysthe, 2001). Dewey og Mead har et pragmatisk syn på kunnskap, og sier at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet. De sier også at situasjonen eller konteksten er viktig for læring. Dette inspirerte mange forskere til å se på begrepet kontekst og hvordan det kunne inkluderes i deres studier (Dysthe, 2001). Mange studier viste etter hvert at konteksten hadde mye å si for menneskets utvikling, handling og læring. Dysthe forklarer begrepet kontekst ut fra et sosiokulturelt perspektiv på følgende måte; «Det latinske ordet contextere betyr å veve saman, og karakteristisk for ei sosiokulturell forståing av kontekst er at alle deler er integrerte, vevde saman, og læringa inngår i denne veven.» (Dysthe, 2001:43).

Forholdet mellom det individuelle og det sosiale fellesskapet er også et gammelt og klassisk problem i psykologien. Vygotsky var ifølge Imsen (1998) en fremtredende person som, etter den russiske revolusjon i 1917, forsøkte å forene den filosofiske siden av marxismen med en psykologi om menneskets utvikling og sosialisering som samfunnsindivider. Vygotskys tekster fra 1920-30 tallet ble først kjent og vidt anerkjent i vesten på 1970-tallet (Bråten, 1996). En av Vygotskys samtidige psykologer i Russland var Mikhail Bakthin. Han var humanist, filosof og litteraturteoretiker. Ifølge Dysthe har han også en sentral plass i den sosiokulturelle tradisjonen ved sin dialogiske forståelse av eksistensen og hans kamp mot monologismens tendens overalt i samfunnet. Han snakker om at en ytring alltid blir produsert av en «stemme». Fordi alle mennesker eksisterer i et sosialt miljø, vil personens «stemme» reflektere dette. Isolerte «stemmer» finns ikke, slik Bakthin ser det (Imsen, 1998).

Ifølge Dysthe er det sosiokulturelle perspektivet i dag en retning innenfor psykologisk og pedagogisk forskning som dels er et alternativ til og dels en videreutvikling av kognitive teoritradisjoner. I de siste tjue årene er det også kommet antropologiske og etnografiske studier av læring spesielt representert med Jean Lave. Her kritiserer man både behaviorismen og kognitivismen for deres vektlegging av læring som en individuell handling. «Intelligente

handlinger kan ikke forstås ut fra en analyse av individet alene, men i relasjonen mellom den som lærer og omgivelsene læringen inngår i.» (Hjernebark, 2011)

3.3 Sentrale aspekter ved det sosiokulturelle perspektiv på læring

Det sosiokulturelle perspektivet legger altså avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Det *å kunne* er nært knyttet til praksisfellesskapet og individets muligheter og evne til å delta i dette fellesskapet. Å delta i sosiale praksiser der læring skjer, blir altså sentralt i det å lære. (Dysthe, 2001) Dysthe organiserer perspektivet i seks sentrale punkter. 1) Læring er situert, 2) Læring er grunnleggende sosial, 3) Læring er distribuert, 4) Læring er mediert, 5) Språket er sentralt i læringsprosesser, 6) Læring er deltaking i praksisfellesskapet. Jeg vil her komme nærmere inn på hvert punkt. Jeg vektlegger punktene 1, 4, 5 og 6, men med særlig vekt på punkt 6. De fire avsnittene er direkte knyttet opp til min problemstilling og mine forskningsspørsmål og er derfor viktige som ramme og analyseredskap når jeg senere skal analysere og drøfte hørselshemmedes opplevelse av egen deltagelse i læringsfellesskapet.

3.3.1 Læring er situert

At læring er situert betyr at læring er forankret i konkrete situasjoner. Med andre ord fokuseres det på de situerte, kontekstuelle aspektene ved læring og tenkning. De sosiokulturelle teoretikerne hevder at de fysiske og sosiale kontekstene der kognisjon skjer er en integrert del av selve aktiviteten (Dysthe, 2001). Mennesker handler alltid innenfor rammen for praksisfellesskaper. Man definerer hva man skal gjøre utfra situasjonen man er i. Säljö har et eksempel som er illustrerende for dette. «Å slå noen med knyttet neve gir i de fleste tilfeller fengselsstraff, men hvis det skjer innenfor rammen av en virksomhet som boksing, så kan det å slå gi pokaler og jubel» (Säljö, 2001:133). Skolen er et eksempel på en slik situert kontekst hvor kognisjon og læring skjer.

«Kunnskap og ferdigheter har ikke sitt utspring i hjernen som biologiske fenomen. Selv om hjernen er en komponent i det som skjer ved læring, er ikke selve kunnskapen og ferdighetene lokalisert i biokjemiske prosesser» (Dysthe, 2001:45). Samspillet med andre i læringsmiljøet er avgjørende for hva som blir lært og hvordan det blir lært. Skolen er ett av

diskurssamfunnene elevene deltar i. Skolen er et sted (kontekst) hvor samtaler og diskusjoner pågår. Et mål for skolen er å inkulturere elevene i forskjellige diskurssamfunn. Skolen skal utstyre elevene med kompetanse i å bruke begreper og tenkemåter slik at de kan fungere i ulike sammenhenger (Dysthe, 2001).

3.3.2 Læring er sosialt distribuert

«Kunnskaper distribuert mellom menneska innanfor ein fellesskap; til dømes ved at dei kan ulike ting og har ulike dugleikar som alle er nødvendige for ei heilskapsforståing. Og fordi kunnskapen er fordelt, må også læringa vere sosial» (Dyste 2001: 45).

Som nevnt tidligere har læring i skolen lagt vekt på individuell kompetanse og dekontekstualiserte ferdigheter, og ikke tatt hensyn til distribuert kognisjon. Denne lærdom er nødvendig for at elevene skal lære å lære også utenfor skolen.

«Utfordringen for skolen er å finne hva slags type fellesskap og hva slags arbeidsmåter som imøtekommer dette behovet best» (Dysthe, 2001:45).

3.3.3 Læring er mediert

Begrepet mediering eller formidling ble innført i pedagogisk tenkning gjennom arbeidene til Vygotsky. «Mediering blir benyttet om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten det er hjelp av personer eller redskaper i vid forstand (artefakter)» (Dysthe, 2001:46).

Redskaper og verktøy betyr i et sosiokulturelt læringsperspektiv alle de intellektuelle og praktiske ressursene som vi har tilgang til og som vi bruker for å forstå omverden. Bøker og filmer kan fungere som informasjonskilder. Notatboken, pennen og pc er fysiske redskaper som medierer for eksempel organisering og lagring. Mennesket er, slik Säljö (2001) beskriver det:

... et biologisk vesen med en samling fysiske og mentale ressurser. Biologisk sett har vi i liten grad utviklet oss på de tusener av år vår art har eksistert. Likevel forstår vi at det har skjedd enorme endringer i menneskets intellektuelle og fysiske ferdigheter og kunnskaper. Disse endringene finner vi altså ikke ved å studere menneskets hjerne eller nervesystem. For å forstå endringene må vi studere de redskaper mennesker tar i bruk for å bearbeide omverdenen og for å bygge opp den kollektive kunnskapen kulturen besitter (Säljö, 2001:83).

Mennesket har utviklet komplekse systemer for samhandling, ofte med avanserte tekniske innslag, og denne utviklingen må altså forstås som noe som skjer utenfor kropp og biologi.

Vygotsky bruker uttrykket psykologiske redskaper om for eksempel språk, regnesystemer, formler, regler og liknende. Säljö bruker intellektuelle, språklige eller psykologiske redskaper og legger vekt på at alle uttrykkene er språklige eller kommunikative og på den måten medierer læring på ulike vis. De ulike redskapene inneholder tidligere generasjoners erfaringer og innsikter.

3.3.4 Språket er sentralt i læringsprosesser

Et av de store filosofiske spørsmålene har gjennom tidene vært hva språk er.

«Språk har mange funksjoner. Tre av disse er 1) den utpekende funksjon, der vi navngir fenomen, 2) den semantiske funksjon, som handler om det fleksible forholdet mellom det språklige uttrykket og den virkeligheten det refererer til og 3) den retoriske funksjonen, som dreier seg om hvordan vi bruker språket for å oppnå forskjellige formål» (Dysthe, 2001:48).

Hun tilføyer at det vanlige synet på språket som en nøytral avbildning av virkeligheten, er en feiloppfatning sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv. Hun refererer til Bakthin som sier at hvert ord vi bruker har i seg et ekko av stemmene til tidligere brukere. Vygotsky var veldig opptatt av hvordan språket medierer verden for oss og hvordan forholdet er mellom språk og tenkning. I en dansk oversettelse beskriver han dette forholdet ved å si «tanken kommer ikke blot til uttrykk i ordet -- den forløber i ordet. Man kan derfor tale om tankens tilblivelse i ordet» (Vygotsky, 1982, som sitert i Dysthe, 2001:81).

Säljö sier det slik: «Språket er samtidig et kollektivt, interaktivt og individuelt sosiokulturelt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaksjon och individens tänkande» (Säljö, 2000, som sitert i Dysthe, 2001:48). Sosiokulturell teori legger stor vekt på språkets læringspotensial. Mye av Dysthes forskning handler om språket som lærings- og tankeredskap. Det finnes i dag mye forskning på hvordan et hvilket som helst språk, både muntlig og skriftlig, blir brukt i læringssituasjoner, ikke minst i skolen. Men språket er ikke bare et middel for læring. Det er selve grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer. Dewey

uttrykker seg slik: «Kommunikasjon er en prosess der en deler erfaring slik at det en deler, blir felleseie» (Dysthe, 2001:49). Vygotsky understreker dette ved å si at alle høyere funksjoner i et barns utvikling oppstår på to plan, først på det sosiale planet og deretter på det indre planet. Altså kan vi si at tenkning utvikler seg fra en ytre til en indre dialog. Individets evne og mulighet for deltaking i praksisfellesskap er sentralt. En forutsetning for slik deltagelse er at kommunikasjon og samhandling finner sted (Dysthe, 2001). Säljö (2001) refererer til Vygotsky og sier at språket er det mest sofistikerte redskapet i denne prosessen. Språket kan dermed ses som det viktigste intellektuelle og kulturelle redskapet som finnes, ifølge forfatteren (Säljö, 2001).

I skolen er det et faktum at språket er det viktigste medierende læringsredskapet. Dysthe snakker her om at språk og kommunikasjon er selve bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og de sosiale læringsaktivitetene. Hun sier at læringsprosesser har både en indre og en ytre side. De individuelle mentale prosessene på den ene siden og samspillsprosessene mellom den enkelte og omgivelsene på den andre. De er gjensidig avhengig av hverandre. Med et slikt perspektiv blir klassens dialog og kommunikative rom viktige begrep. «Fokus blir satt på hvilke forutsetninger som må være til stede for at språklig utvikling, delaktighet, samhandling og dialogisk samspill skal finne sted» (Dysthe, 2001:48).

Dette understreker at læring er deltagelse i et praksisfellesskap. For elever med hørselstap kan imidlertid deltagelse i et læringsfellesskap fremstå som noe annerledes. De har ikke alltid kunnet delta i språklig kommunikasjon, ikke alltid kunnet få med seg alt som blir sagt, ikke kunnet overhøre andres samtaler, i like stor grad som medelevene. Dette kan resultere i at elever med hørselstap har et svakere språklig grunnlag å bruke i sin deltagelse i læringsfellesskapet. Derfor må forutsetningene for at språklig utvikling, delaktighet, samhandling og dialogisk samspill skal finne sted, være tilrettelagt for alle i læringsfellesskapet.

3.3.5 Læring er deltaking i praksisfellesskap

Når læring skjer ved å delta, betyr det at læringen blir fremmet av at de som deltar, har ulike kunnskaper og evner (Dyste 2001). For å oppnå læring i et praksisfellesskap må man derfor være deltagende eller handlende, man lærer ikke ved å være passiv i et sosialt felleskap, noe Lave vektlegger. Eller som Dyste sier det: «Vi lærer gjennom handlingsfellesskap, gjennom å delta som handlende menneske saman med andre» (Dyste 2001:47).

Lave og Wenger (1991) peker på at læring pågår overalt og alltid. Utfra sin forskning på læring i hverdagen til mennesker i fjerne og nære kulturer hevder de at læring er et grunnleggende sosialt fenomen. De sier at læring primært skjer gjennom å delta i praksisfellesskapet. Deltagelse i praksisfellesskapet er, ifølge Lave og Wenger, først perifer. De studerer fenomenet læring utenfor de institusjonaliserte læringssituasjonene. I deres fagtermer vil det si at lærlingen, den lærende, først er perifer i produksjonen eller praksisfellesskapet, men arbeider seg inn mot sentrum og blir etter hvert en sentral aktør i virksomheten eller praksisfellesskapet (Säljö, 2001). Lave og Wenger flytter her fokuset fra individ til læringsfellesskapet. I stedet for å spørre seg hvilke kognitive prosesser som er involvert i læring, spør de seg hva slags type sosial aktivitet og hva slags deltagelse som gir den riktige konteksten for at læring skal skje. Slik jeg forstår Lave og Wenger her, kan vi med utgangspunktet i deres forskning se på skolen, som et institusjonalisert læringsfellesskap, og den krevende utfordring den har i å finne den riktige type sosial aktivitet og den riktige konteksten for at læring skal skje for alle i fellesskapet.

Å ha identitet som elev er i viktige henseender å befinne seg i en historisk og kulturell svært spesiell posisjon hvor læringen i seg selv og treningen blir poenget med det en gjør (Säljö, 2001). Gjennom institusjonaliseringen av læring blir det skapt spesielle kommunikative mønstre. I klasserommet oppstår det for eksempel konkurranse om taletiden. Forskning av Sahlström og Lindblad dokumenterer blant annet at de elevene som kan identifisere seg med den relevante diskursen, får stor plass til å snakke i den felles samtalen, mens andre elever blir gitt svært liten plass. Det sier seg selv, sier forskerne, at dette får konsekvenser for elevers skolekarriere (Säljö, 2001). Som tidligere nevnt sier Dysthe at skolen skal inkulturere elevene slik at de kan mestre å delta i flere ulike diskurssamfunn. Dette kan også ses i lys av Hendars kartlegging av hørselshemmedes læringsutbytte. Han viser til at det er variasjon i læringsresultater innen gruppen hørselshemmede, og finner at dette er de samme faktorene som styrer variasjonen til alle elever i alle skoler -- foreldre, kjønn og minoritetsstatus. Man kan tenke seg at en elev som er hørselshemmet og som for eksempel er fra et ressursvakt hjem, vil ha større vansker med å identifisere seg med diskursen i skolen enn en hørende elev fra et ressurssterkt hjem.

4 Design og metode

Dette kapittelet beskriver forhold knyttet til selve forskningsprosessen. Det redegjøres for hvilken forskningsteoretisk forståelsesramme som ligger til grunn for prosessen, og dernest foretar jeg en drøfting av disse. Det redegjøres for valg av metode og hvordan datainnsamlingen er gjennomført.

4.1 Et fenomenologisk perspektiv

Den forståelsesrammen jeg velger har innvirkning på min rolle som forsker i undersøkelsen. Jeg valgte fenomenologien. Fenomenologisk filosofi angir en ramme hvor man går tett på hverdagslivets opplevelser. Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi og forbindes først og fremst med Edmund Husserl. Ifølge Husserl forholder vi oss til et fenomen med en førbevissthet eller førforståelse og kan ikke stille oss utenfor fenomenet som en objektiv tilskuer. Innen den fenomenologiske filosofien diskuteres det om det er mulig å kun beskrive et fenomen eller om tolkning inngår som en del av forståelsen. Hans Georg Gadamer er en representant for hermeneutisk fenomenologi hvor tolkning inngår som en uunngåelig del av det å forstå et fenomen. Den hermeneutiske sirkel illustrerer «Det forhold at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forståelse» (Gilje og Grimen, 1993: 153). Mitt analysearbeid med intervjuene ble en stadig veksling mellom teori, førforståelse og selvrefleksjon. Det oppstod ny forståelse og nye perspektiver i flere omganger i løpet av prosessen.

4.2 Valg av metode

Valg av metodisk tilnærming har sammenheng med hva som ønskes belyst. I denne studien ønsker jeg kunnskap om hørselshemmede ungdommers opplevelser av deltagelse i læringsfellesskapet i sin klassegruppe. For å få innblikk i og komme i dybden av dette, ville jeg la ungdommenes egne stemmer komme frem og fant at en kvalitativ tilnærming var det som ville gi meg dette på en mest dekkende måte. En survey-undersøkelse ville muligvis ikke kunne gi samme dybde og yte like stor rettferdighet til ungdommenes stemmer.

En fenomenologisk tilnærming i ikke-filosofisk forstand er utbredt i kvalitativ forskning.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologien mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den menneskene oppfatter (Kvale og Brinkmann, 2009:45).

For å prøve å forstå den virkelige virkeligheten til ungdommene, slik Kvale og Brinkmann bruker begrepet, velger jeg å bruke intervju for konstruksjon av data.

4.3 Det kvalitative forskningsintervju som metode

Innenfor rammene av det som kalles kvalitative metoder er det igjen nødvendig å gjøre valg av hvilken metode som passer best til en bestemt problemstilling. Med utgangspunkt i min problemstilling valgte jeg forskningsintervjuet som metode for konstruksjon av data. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at «det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Intervjuet søker å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer» (Kvale og Brinkmann, 2009:19). De sier også at forskningsintervjuet er en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Det er et produksjonssted for kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009).

Når vi skal forstå et fenomen, vil det alltid være bygget på en førforståelse eller en forståelseshorisont som vi har med oss i intervjuet (Wormnæs, 1996, som sitert i Dalen, 2011). Det er vesentlig å trekke inn sin førforståelse på en måte som gjør at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011). Dette har vært viktig for meg under hele prosessen. Bevissthet om egen førforståelse gjør meg som forsker forhåpentligvis mer sensitiv for senere tolkning av intervjumaterialet.

Fremgangsmåten for intervjuet vil påvirke hva som kommer frem under prosessen. Det åpne intervjuet hvor informantene forteller fritt om sine opplevelser, vil gi et annet materiale enn et strukturert intervju der forskeren på forhånd har definert områder han ønsker belyst (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har valgt det semistrukturerte intervjuet. Intervjuet kjennetegnes av å inneholde temaer som er vide nok til å åpne opp for personlig refleksjon og originale bidrag hvor det er mulig å følge opp svarene uten å være for bundet av intervjuguiden. Befring (2007) sier at verken spørsmålene eller rekkefølgen av disse er fastlagte og presise og kan

derfor fravikes og påvirkes av informantene selv. Det innebærer at jeg som forsker har hatt som mål å ha frie dialoger med informantene. Jeg hadde et utvalg av temaer som grunnlag for det jeg ønsket belyst, men lot ungdommene fortelle fritt med temaene som utgangspunkt, og jeg valgte å ikke dirigere samtalene for strengt. «Det er viktig å understreke at et forskningsintervju likevel ikke er en dagligdags samtale. Det er en samtale med et formål og en struktur og med et bestemt anliggende ledet av forsker» (Kvale og Brinkmann, 2009:67). De påpeker at det er et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Dette er gjeldende i min studie av flere grunner og spesielt fordi jeg intervjuer ungdommer. Se kapittel 4.12. for mer om å ha barn og unge som informanter. I forhold til et asymmetrisk maktforhold er det viktige ifølge Kvale og Brinkmann (2009) at jeg som intervjuer reflekterer over den rolle makt spiller i produksjon av intervjukunnskap og hvordan asymmetriske maktforhold kan håndteres ansvarlig. Dette kommer jeg nærmere inn på under etiske hensyn i avsnitt 4.11.

Dalen (2011) snakker om at det kvalitative forskningsintervjuet har sine spesielle metodiske og etiske utfordringer. Hun viser til Solberg (1989) som kaller dette «metodekapitlenes blanke sider». Dalen sier at dette sjeldent blir nevnt i forskningslitteraturen som metodiske problemer. Forskere innen spesialpedagogikk og nærliggende områder møter ofte mennesker som lever under vanskelige livsvilkår. Dalen peker på faren for stigmatisering av gruppen informanten representerer, nærhet og engstelse hos forsker og intervjuperson og solidaritetsproblemer med informanten som spesielle utfordringer når vi bruker forskningsintervjuet som metode (Dalen, 2011). Slik jeg forstår det, handler alle aspektene om nærhet og avstand til informanten og en profesjonell holdning og bevissthet på dette fra forskerens side.

4.4 Utforming av intervjuguiden

Basert på mine forskningsspørsmål utarbeidet jeg en intervjuguide. Utfra egen førforståelse hadde jeg definert temaer med underliggende spørsmål som jeg ønsket å få belyst.

Utfordringen var å være bevisst, men ikke underkjenne mitt eget kjennskap til feltet og egen førforståelse i valg av temaer og spørsmål. Jeg tilstrebet samtidig å utforme spørsmål som kunne løfte frem ungdommenes egne opplevelser og perspektiv. Innledningsvis startet jeg med å be informantene å fortelle litt om seg selv. Dette gjorde jeg med tanke på å starte med

noe ufarlig og å lytte meg frem til hvordan de presenterte seg selv som bakgrunnsinformasjon til bruk senere i analysen.

Den endelige intervjuguiden består av fem ulike temaer. Den er bygget opp med vide temaer og spørsmål først og spissere temaer og spørsmål etter hvert. Ved gjennomføring av intervjuene varierte rekkefølgen av temaene likevel mye ettersom jeg tok hensyn til det som kom opp spontant i samtalene med hver enkelt av dem. Jeg hadde samtidig som mål å dekke samtlige temaer med tanke på den videre analysen i prosessen. Gamst og Langballes (2004:163) ulike faser i intervjuer hvor barn og unge er informanter, brukte jeg også som noe av grunnlaget for oppbyggingen av intervjuene.

4.5 Utvalget

I likhet med metodevalg må valg av informanter foretas på bakgrunn av problemstillingen. Forskningsfokus i min oppgave medførte at jeg trengte elever som kunne reflektere over temaet og som kunne sette ord på sin opplevelse. Jeg har søkt å rekruttere deltakere som har erfaringer under tilnærmet like vilkår. Målet har vært å få detaljerte beskrivelser av fenomenene som undersøkes. Jeg har et strategisk utvalg og har gjort en utvelgning basert på spesifikke kriterier. Omfanget av et masterstudium tilsier en begrenset undersøkelse. Da jeg gjorde mitt utvalg, måtte jeg ta praktiske hensyn ved utvelgelsen med tanke på gjennomførbarhet av prosjektet. Jeg måtte med tanke på tilgjengelig tid og økonomi velge et geografisk område i nærheten. På dette grunnlaget så jeg at jeg måtte velge informanter fra arkivet på egen arbeidsplass. Det medførte at det var en mulighet for at det ville bli trukket informanter fra min egen praksis. Resultatet ble at de fleste av informantene i det endelige utvalget er fra egen praksis. Dette viste seg å ha en fordel. Skolene som ble invitert ga uttrykk for at de hadde langt flere henvendelser om deltagelse i masterprosjekter enn de kunne si ja til, og at jeg fikk tilgang til de aktuelle informantene fordi ledelsen ved skolene kjente meg.

Jeg intervjuet fem informanter. Dette er et relativt lite utvalg. Postholm (2010) vektlegger imidlertid at et relativt lavt antall informanter i kvalitative studier gjør det mulig å gå i dybden av problemstillingen. Thagaard (2009) snakker om et metningspunkt, og sier at det er punktet der tilførsel av flere enheter ikke ser ut til å tilføre økt forståelse av fenomenet som studeres.

I min studie opplevde jeg et metningspunkt etter fem intervjuer ved at opplevelsene informantene refererte til under de forskjellige temaer liknet hverandre og lite nytt ble tilført.

Når det gjelder bestemmelse av de åtte kriteriene, er det gjort på grunnlag av at det er den hyppigst representerte gruppen hørselshemmede i det aktuelle skoleområdet og den gruppen, slik jeg vurderer det, som kan gi bredest informasjon for å øke kunnskapen om hørselshemmedes mulighet for deltagelse i læringsfellesskapet.

Ledelsen ved min arbeidsplass godkjente tilgang til arkivet, og kollegaer foretok trekking av fem aktuelle informanter fra en større gruppe, basert på følgende kriterier:

- Informanten skal være elev ved bostedsskolen og følge ordinær undervisning og følge læringsmålene for trinnet.
- Informanten skal ha et konstatert hørselstap og bruke høreapparater eller cochleaimplantat.
- Informanten skal ha lyst til å delta og være villig til å formidle egne opplevelser og erfaringer.
- Informantene skal ha et hørselsteknisk anlegg i det hyppigst brukte undervisningsrommet.
- Klassegruppen bruker både lærermikrofoner og elevmikrofoner med tilhørende høyttalere (gjennomsnittlig antall elevmikrofoner: en mikrofon til to elever).
- Kontaktlærer på skolen får eller skal ha fått teknisk opplæring og audiopedagogisk oppfølging, informasjon og rådgivning fra et kompetansesenter for hørsel.
- Informantene skal ha deltatt på elevsamlinger på et ressursenter/kompetansesenter for hørsel.
- Tilsvarende eller likt antall (25--30) elever i informantens klasser.
- Klasserommene er organisert slik at elevene sitter en og en eller to og to på rekke. Eleven med hørselstap sitter slik at han kan se ansiktet til flest mulig av sine medelever.

Det endelige utvalget fylte alle kriteriene, med unntak av en informant der et av kriteriene ikke ble oppfylt. Informanten det gjelder har et hørselstap, men bruker ikke høreapparat eller har cochlea implantat.

4.6 Gjennomføring av intervjuene

Alle fem skoler og alle fem informanter med foreldre stilte seg positive til å være med i undersøkelsen. I utgangspunktet hadde jeg et prøveintervju og fire intervjuer. Prøveintervjuet ble senere tatt med i forskningsmaterialet, med begrunnelsen at det bidro til å øke forståelsen av temaene jeg ønsket å undersøke. Intervjuene ble gjennomført i løpet av tre uker og varte i en—to timer. For to av informantene foregikk intervjuene i skoletiden på skolen. For tre av informantene ble intervjuene gjennomført hjemme hos elevene og etter skoletid etter elevenes ønsker. Intervjuene som ble gjort hjemme tilsvarer intervjuene som varte i to timer. Både skolene, familiene og elevene har vist meg stor tillitt. Jeg har fått mye bakgrunnsinformasjon som grunnlag for gjennomføring og fortolkning av intervjuene.

I utgangspunktet så jeg en utfordring i det å intervju elever som jeg kjente til i større eller mindre grad. Hvor nærgående kunne jeg være i mine spørsmål, hvor ærlige klarte de å være i sine svar og sine fortellinger, hvor mye kunne jeg stole på at ikke informantene svarte som de trodde ble forventet? Intervjusituasjonen ble annerledes. Jeg opplevde at informantene var veldig fortellende og så ut til å være trygge i situasjonen. De fortalte om sine utfordringer og opplevelser uten tilsynelatende vanskeligheter og med stor grad av refleksjon. Noen av dem fortalte med humor om egen situasjon. Noe av grunnen kan ligge i at informantene vet at jeg var faglig orientert og vet, i teorien, mye om det å være hørselshemmet. Det ser ut til at noen av dem, i intervjusituasjonen fant en etterlengtet mulighet til å få sette ord på sine tanker. Et annet aspekt ved disse intervjuene er at jeg som erfaren audiopedagog fort kunne fange opp når de ikke hørte eller ikke forstod hva jeg sa. En intervjuer som ikke er vant til å kommunisere med hørselshemmede, kan lett bli lurt i slike situasjoner, og resultatene ville sannsynligvis blitt annerledes.

4.7 Transkribering

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er transkriberingen en konstruksjon av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Intervjusamtalene blir på den måten bedre egnet for analyse. Det gjør materialet lettere tilgjengelig og mer oversiktlig.

Jeg foretok transkribering av intervjuene kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Jeg valgte å holde meg så tett opptil det muntlige som mulig og inkluderte hm-er og pauser uten

ytterligere detaljer. Dette for å ha muligheten til bedre å fange opp meningen i det som ble sagt.

Da jeg begynte å lytte til opptakene for å transkribere, noterte jeg fortløpende mine refleksjoner og ideer som kom opp underveis. Jeg gjorde meg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen allerede på dette stadiet. Det ga meg muligheten til en innledende meningsanalyse av dataene, slik Kvale beskriver (Kvale og Brinkmann, 2009).

4.8 Å forske i eget felt

Jeg har lang erfaring som audiopedagog både fra undervisning, rådgivning og som foredragsholder innen fagfeltet. Det gjør at jeg kjenner feltets historie, tradisjoner, verdier og rutiner. Min bakgrunn gjør at jeg nok som forsker kan betegnes som det Kvernbekk (2005) kaller en «insider» eller det som antropologene kaller «go native». Kvernbekk sier at en insider har en privilegert posisjon til å ha kunnskap som ikke kan konstrueres fra utsiden. Min kjennskap til feltet førte til at jeg kunne følge informantene i deres fortellinger, og jeg opplevde at tolkningsmulighetene i analysen var lettere tilgjengelige for meg.

Imidlertid har jeg «blinde flekker» hvor jeg uten godt nok kritisk blikk blir fanget av feltets egen historie, førforståelse og virkelighetsoppfatning. Dette er en utfordring når jeg skal forske i eget felt. Som en reflektert forsker bør jeg mestre å kunne veksle mellom nærhet og avstand. Nær i den forstand at jeg skal vise respekt for informantenes opplevelser og erfaringer, samtidig som jeg med min forskning har et ønske om å føre fagfeltet i en mulig utvikling. Med avstand tenker jeg på at jeg kan risikere å komme i en avstands posisjon hvor jeg konstaterer virkeligheten som et faktum og ikke ser de bakenforliggende faktorene like klart. Denne vekslingen mellom nærhet og avstand i prosessen har vært en posisjon som jeg har måttet reflektere over for å kvalifisere min egen rolle gjennom hele forskningsforløpet. Jeg har gjennom prosessen fått større innsikt i forskningsarbeid. Med min arbeidserfaring og min rolle som rådgiver i fagfeltet, har det å forske på eget felt utviklet seg til å bli en pådriver til refleksjon over min egen bevissthet på egne verdier, mine faglige «sannheter» og min egen profesjonelle rolle. Denne erkjennelsen understreker betydningen av å arbeide med egen førforståelse.

4.9 Å arbeide med egen førforståelse

Prosessen med å være bevisst egen førforståelse begynte allerede under arbeidet med valg av tema og formulering av problemstillingen. Det er min praksis som har vekket min nysgjerrighet på temaet. I selve formuleringen av problemstillingen ligger det en antagelse om at deltagelse i læringsfellesskapet for hørselshemmede elever er utfordrende og har en innvirkning på deres læringsutbytte. Mitt «forskerblikk» er farget av denne førforståelsen.

Utarbeidelse av intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene førte til en bevisstgjøring av mine forutinntatte holdninger og antagelser. Deler av det som kom frem i intervjuene var både tankevekkende og annerledes enn forventet.

I analyseprosessen spurte jeg meg hele tiden om min forståelse og oppfatning av det informantene fortalte var farget av min egen førforståelse. Evnet jeg å la utsagnene til informantene «stå på egne ben», uavhengig av mine antagelser? Jeg erkjente etter hvert at jeg i tolkningsprosessen ikke kunne fornekte mine egne erfaringer. Utfordringen lå i å hele tiden være bevisst dette aspektet i tolkningen av materialet og forsøke å være så åpen og nysgjerrig som mulig overfor det informantene formidlet. Et eksempel på en slik avveining kan være at flere av informantene fortalte at de foretrekker å arbeide mye i smågrupper, til tross for at alle gruppene jobber i samme rom og at dette medfører mye bakgrunnsstøy. Utsagnene må tolkes og vurderes opp mot min førforståelse. Jeg har en kunnskap og en «faglig sannhet» om at støy er veldig forstyrrende og belastende for hørselshemmede som bruker høreapparater eller cochlea implantat i kommunikasjon. Jeg tolker utsagnene slik at informantene gjør et valg utfra kontekstens begrensninger og det Almquist et al. (2004) kaller «sammanhangets upplevde betingelser och nischers sosiale och fysiska karakteristika.» (jf. avsnitt 1.4).

4.10 Etiske hensyn

Studien har vært meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste AS og godkjent når det gjelder behandling av personopplysninger (vedlegg nr. 1). Studien er også omfattet av forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Nasjonal forskningskomite for samfunnsvitenskap og humaniora. Informert samtykke med mulighet for å kunne trekke seg fra prosjektet er innhentet fra bostedsskole, foreldre og informanter (vedlegg nr. 3,4 og 5).

Underveis i prosessen har det vært nødvendig å gjøre etiske betraktninger og vurderinger. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at de etiske spørsmålene ikke er begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men er integrert i hele forskningsprosessen. De presenterer etiske problemstillinger ved syv forskningsstadier. Fra valg av tema til den endelige rapportering. I prosessen skal forskeren gjøre en etisk vurdering av studiens formål og verdi, studiens og intervjusituasjonens konsekvenser for informanten og eventuelt den gruppen informanten tilhører og rapportens konfidensialitet, verifiserbarhet og uavhengighet. Kvale og Brinkmann snakker om at de etiske sidene ved analyseringen omfatter en vurdering av om informantene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes. Jeg har valgt å være åpen med mine informanter om problemstilling og formål med mitt forskningsprosjekt. Jeg har ikke presentert analysen eller drøftingene under prosessen, men valgt å anse det som «mitt» basert på min forståelse og tolkning.

Som voksen og som fagperson er jeg i en maktposisjon i forholdet til mine informanter som er ungdommer. Det å eventuelt trekke seg fra forskningsprosjektet underveis vil derfor muligvis kunne oppleves som ekstra vanskelig for informantene. Jeg har imidlertid tillit til at informantene med sine foreldre vil si ifra i en slik situasjon. Det at de fleste intervjuene ble foretatt hjemme hos informantene, fører til en balansering av min maktposisjon som intervjuer.

Gamst og Langballe (2004) beskriver ulike faser i et intervju hvor barn og unge er informanter. De sier at den dialogiske samtalemotoden skal inneholde: kontaktetablering, innledende prosedyre, introduksjonsfase, fri-fortellerfase, utdypende fase og avslutningsfase. Jeg fulgte ikke oppbyggingen i denne prosedyren i mine intervjuer fordi jeg ikke fant det nødvendig utfra situasjonen. Jeg hadde med alle fasene, men ikke i rekkefølgen til Gamst og Langballe. De anvender anerkjennende kommunikasjon i intervjuer med barn og unge. Den formen søkte jeg å bruke. Mer om barn og unge som informanter i kapittel 4.12.

Som nevnt i kapittel 4.4. om det kvalitative forskningsintervjuet som metode, er det flere egenskaper ved metoden som gjør at personene i intervjusituasjonen ikke er likestilte. Jeg som forsker har på forhånd tematisert innholdet. Samtalen er ikke et mål i seg selv, men et instrument for forskeren for å nå oppsatte mål for samtalen. Som forsker har jeg også monopol på å fortolke innholdet i etterkant. Jeg har gjennom hele mitt prosjekt hatt en rekke etiske vurderinger og utfordringer. Informantene har vist meg stor tillit og dermed også gjort seg sårbare. Men for meg har det å tenke grundig gjennom de ulike etiske implikasjonene vært et grunnlag for at jeg i møte med informantene har søkt å møte dem med respekt og anerkjennelse i en dialogisk samtale. Viser også til kapittel 4.9. å forske i eget felt.

Etiske forpliktelser gjelder også overfor andre forskere og overfor samfunnet for øvrig. Jeg har oppgitt kilder når jeg har brukt andres ideer, publikasjoner eller forskningsmateriale.

4.11 Barn og unge som informanter

«Med barneperspektivet tenker jeg først og fremst helt konkret på hvordan verden ser ut for barn. Det er dette som barn ser, hører, opplever og kjenner som deres virkelighet» (Tiller 1991:72).

I dag er barn og unge akseptert som primære kunnskapskilder om egne liv. Dalen (2004) trekker frem at for å holde på barn og unges perspektiv, må vi forske med barn og ikke om barn.

I selve intervjusituasjonen er det viktig at forskeren opptrer som formell intervjuer. Å bruke allmenne metoderegler er til hjelp for at forskeren evner å få den profesjonelle avstand til egne oppfatninger om «sannheten». Gamst og Langballe (2004) fremhever at når forskeren forholder seg formelt til barn som informanter, opplever barn og unge at de blir tatt på alvor. Jeg viser her til den dialogiske samtalemetoden presentert i kapittel 4.11.

«Ved å ta utgangspunkt i barnets initiativ forsøker vi å innta et innenfra-perspektiv -- et barneperspektiv.» (Gamst og Langballe, 2004:14) Hva innebærer det å innta et barns perspektiv i en intervjusammenheng? Ifølge Gamst og Langballe innebærer det at barnet må oppfattes som en likeverdig partner. Det innebærer at den voksne er seg bevisst sin betydningsfulle rolle og innflytelse over samtalen, og at den voksne er bevisst sin definisjonsmakt. De snakker om viktigheten av intersubjektivitet under intervjuet -- å oppnå

en felles mening og et felles perspektiv. Hvis ikke spørsmålet har samme mening for den intervjuede og intervjuer, blir det karakterisert som sviktende intersubjektivitet. Dette er et svært viktig aspekt i kommunikasjonen mellom barn og voksen. «Vi forhandler frem sosiale kontrakter i kommunikasjonen for å oppnå felles forståelse. Slike kontrakter handler om både innhold, interaksjon og fysiske forhold (symboler).» (Gamst og Langballe, 2004:14).

Jeg har i intervjuer med mine informanter søkt å oppnå intersubjektivitet. Men jeg spør meg i etterkant om jeg gjorde dette grundig nok. Imidlertid har jeg gjennom aktiv lytting søkt å være en profesjonell intervjuer. Jeg benyttet gjentakelse, utdypning og oppsummering for å prøve å sikre at vi hadde felles forståelse av det vi samtalte om. Respekt, anerkjennelse og bekreftelse var begrep jeg søkte å holde fast ved i selve intervjusituasjonen. I mitt prosjekt er informantene ungdommer. I tillegg er de hørselshemmet. For meg understreker dette ytterligere betydningen av en anerkjennende, tydelig og respektfull kommunikasjon. Det pålegger meg som intervjuer av hørselshemmede å se på intersubjektiviteten som særs viktig.

4.12 Studiens troverdighet, gyldighet og generaliserbarhet

I litteraturen er det flere eksempler på at det stilles spørsmål ved bruken av begrepene validitet og reliabilitet i forhold til kvalitativ forskning (Dalen, 2011 og Thagaard, 2009). Begrepene har sin opprinnelse i kvantitativ forskning og i kvalitativ forskning har man brukt alternative begrep. Kvale og Brinkmann (2009) bruker henholdsvis begrepene troverdighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) og gjenfortolker dem slik at de passer til kunnskapsproduksjon i intervjuer. Jeg velger å bruke begrepene slik Kvale og Brinkmann bruker dem.

«Studios troverdighet har med undersøkelsens og forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale og Brinkmann, 2009:249). Forskningens troverdighet, slik jeg forstår det, blir knyttet opp mot informantens subjektive opplevelser og beskrivelser og hvordan jeg med systematisk og metodisk forskningsarbeid evner å formidle dette så nær det Kvale og Brinkmann kaller den virkelige virkeligheten som mulig. Vil informanten gi et annet svar på samme spørsmål med en annen forsker i en annen kontekst? Kvale og Brinkmann er opptatt av at forskeren ikke på noen måte må påvirke informanten. Ledende spørsmål for eksempel, når det ikke er brukt bevisst, vil kunne påvirke svarene.

For å ivareta troverdigheten av undersøkelsen er det av avgjørende betydning at jeg som forsker beskriver hvert skritt i prosessen både når det gjelder gjennomgang av metoden og

analysen. Dette er forsøkt ivaretatt i de aktuelle kapitlene. Jeg har også redegjort for min posisjon som forsker, insider og ekspert når det gjelder materialets troverdighet.

Studiens gyldighet defineres ved hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Med denne vide definisjonen av gyldighet kan det kvalitative intervjuet i prinsippet gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009). Et kvalitetskrav i en kvalitativ studie i forhold til gyldighet i fremstillingen, er at forskeren eksplisitt gjør rede for sin egen førforståelse. Dette er forsøkt ivaretatt i oppgavens teoridel og i diskusjon av det å arbeide med egen førforståelse og å forske på eget felt i kapittel 4.9 og 4.10.

Hva mitt materiale angår, er det særlig et forhold som kan tenkes å svekke dataenes troverdighet. Informantene kan holde tilbake tanker i ønsket om å fremstå overfor meg som sterke og vellykkede for å vise sin mestring og «normalitet». Jeg mener imidlertid at det er flere sider ved denne undersøkelsen som bidrar til at det motsatte er tilfellet. Deres kjennskap til meg og trygghet i situasjonen, slik jeg observerer den, bidrar til nettopp det motsatte. Elevene vet at jeg vet en del om det å være hørselshemmet, og kan derfor fortelle om opplevelser som de muligvis ville holde tilbake overfor en som ikke har denne kunnskapen.

Når det gjelder undersøkelsens gyldighet, sammenfaller funnene i denne undersøkelsen i stor grad med tidligere kvalitativ forskning om hørselshemmede og deltagelse i et praksisfellesskap. Det kan tolkes som en indikasjon på studiens gyldighet. Min førforståelse er redegjort for i teoridelen og er et vesentlig grunnlag for valg av tema og metode.

Når det gjelder undersøkelsens generaliserbarhet, så må det presiseres at informantenes fortellinger om sine opplevelser i læringsfellesskapet, ikke nødvendigvis fungerer på et senere tidspunkt eller for andre hørselshemmede i et annet læringsfellesskap i et annet klasserom. Det kan derfor ikke bli snakk om en direkte overføring eller generaliserbarhet. Men Stake og Trumbull snakker her om en naturalistisk generalisering og sier det kan fungere som en tilpasning med utgangspunkt i de detaljerte beskrivelsene i undersøkelsen (Stake og Trumbull, 1982, som sitert i Postholm, 2010).

Jeg viser til teori og tidligere forskning som kan underbygge undersøkelsens naturalistiske generaliserbarhet. Dysthe fremholder at språket er det viktigste medierende læringsredskapet i skolen i dag, mer omtalt i kapittel 3.3.4. Det er godt dokumentert i tidligere forskning at hørselshemmede elever er sårbare når det gjelder læring og deltagelse i kontekster der

kommunikasjonen kun er auditivt basert (Ohna et al., 2003, Simonsen et al., 2009 a). Jeg viser her til kapittel 1.1. I undersøkelsen til Groeber og Doehler (2012) finner forskerne for eksempel at de hørselshemmede elevene lar deler av kommunikasjonen i klasserommet passere ubearbeidet og unngår å be om gjentakelser når de ikke hører og forstår hva som blir sagt. Jeg viser til kapittel 2.1. Elevene i min undersøkelse sier det samme. En av informantene forteller: *Nei, jeg sier ikke ifra, det er fordi liksom, noen ganger føler jeg at, når de begynner å snakke uten mikrofon og så avbryter, «åh, må vi alltid bruke mikrofon?». Vil ikke være den som maser.*

Kanskje noen av informantenes refleksjoner og erfaringer når det for eksempel gjelder å be om gjentakelser, kan bidra til tilpasninger i andre klasserom med andre hørselshemmede elever.

5 Analyseprosessen

I kvalitativ forskning er det ulike måter å analysere data på. Som beskrevet i kapittel 4.0 har jeg en fenomenologisk tilnærming i forskningsprosessen. Fenomener kan tolkes på forskjellige måter og på ulike nivå. Målet er at forsker og informant gjennom dialog oppnår en forståelse av meningen med det som formidles (Thagaard, 2009).

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tre ulike former for intervjuanalyse. De omtaler analyse med fokus på mening som en av de aktuelle formene. Med min teoretiske tilnærming fant jeg at den formen var best egnet for analysen i min undersøkelse. Jeg gjør en temabasert analytisk tilnærming av stoffet med fokus på å finne meningen i det som formidles. Repstad (1998) påpeker imidlertid at man med denne tilnærmingen er i fare for at man som forsker forutsetter at det er en form for helhet og konsistens i materialet. I letingen etter fortolkningen kan man med dette som utgangspunkt «komme til å gå glipp av indre motsetninger, ambivalens og sprik i det stoffet man fortolker» (Repstad, 1998:102). Dette opplevde jeg som utfordrende i mitt analysearbeid. Å løsrive meg fra temaer og min egen førforståelse for å kunne åpne opp for eventuelle nye perspektiver og meninger var krevende.

5.1 Første trinn i analysen

Analysen startet med sortering (koding eller dekontekstualisering) av materialet som la grunnlaget for en mer systematisk bearbeiding av stoffet. Sorteringen tok utgangspunkt i formålet med forskningen, problemstillingen, min førforståelse, transkripsjonene, intervjuguiden og et sosiokulturelt perspektiv. Temaene i intervjuguiden og temaene jeg bruker i forskningsoversikten har flere sammenfallende fokusområder. Derfor valgte jeg å gjøre den første sorteringen på grunnlag av de åtte temaene som er presentert i kapittel 2.0. og temaene i intervjuguiden.

Som første steg i den systematiske analyseprosessen leste jeg grundig gjennom transkripsjonen av det første intervjuet. Jeg valgte bevisst hvilket intervju jeg skulle begynne med da denne informanten hadde fyldige beskrivelser og gode refleksjoner. Under prosessen med sorteringen av dette første intervjuet så jeg muligheten til å notere i margen de forbindelser jeg fant til egen førforståelse, teori på området og temaer knyttet til

problemstillingen. Jeg klippet og limte informantens utsagn i full tekst, og sorterte temaene i åtte kodegrupper. Jeg laget et dokument for hver av kodegruppene.

5.2 Foreløpige temaer

Det viste seg gjennom arbeidet med det første intervjuet at informanten hadde utsagn og refleksjoner som hørte til under alle temaene jeg hadde med i intervjuguiden. Jeg noterte imidlertid to nye temaer som informanten hadde viktige refleksjoner rundt og som jeg ikke hadde med i mine temaer. De nye temaene handler i stor grad om elevenes egeninnsats eller strategier for deltagelse og elevenes opplevelse av egen annerledeshet. På dette tidspunktet hadde jeg ti foreløpige temaområder for den videre analysen. Alle disse temaene ble brukt for koding av utsagn da jeg gikk gjennom de fire neste intervjuene. Samtidig som jeg dekontekstualiserte intervjuene, vendte jeg flere ganger tilbake til lydopptakene for å søke å sikre at informantens beskrivelser ble presentert nærmest mulig slik de var ment. Enkelte utsagn fra intervjupersonene ble representert i flere kodegrupper fordi ett og samme utsagn berørte flere temaer.

5.3 Endelige temaer

Etter denne første kategoriseringen gikk jeg gjennom hver kodegruppe med alle informantens uttalelser og lagde subgrupper, eller det Kvale og Brinkmann kaller en meningsfortetting av informantens utsagn. En meningsfortetting er en sammenfatning av informantens uttalelser. Dette betyr at utsagnene blir fortettet og gitt formuleringer hvor den umiddelbare mening i det som blir sagt, gjengis med få ord (Kvale og Brinkmann, 2009). Denne fasen i analyseprosessen foretok jeg ved bruk av regneark som gjorde materialet mer oversiktlig. En eventuell redigering og mulige tillegg var enklere å gjennomføre ved hjelp av regnearket. Jeg overførte mine notater i margene fra den første sorteringen til en egen kolonne som jeg kalte teori og egen for forståelse. I denne fasen begynte mine tolkninger av materialet å komme til syne. Utfordringen var å ikke fjerne meg for mye fra de opprinnelige utsagnene. Jeg måtte i flere omganger vende tilbake til teksten og lydopptak for at det ikke skulle skje. Jeg erfarte på dette tidspunktet at jeg kunne gå tilbake til syv temaer, og likevel dekke og være tro mot informantens utsagn og meningsinnhold. Dette gjorde at dataene fremsto som mer stringente og oversiktlige.

Den siste sorteringen av temaer ble som nedenfor.

Informantenes opplevelser av og erfaring med:

- 1 Egeninnsats for å «være med» i læringsfellesskapet og påvirkningsmuligheter på egen læringssituasjon.
- 2 Autonomi, selvvinnsikt og eierskap til egen annerledeshet.
- 3 Kommunikasjon i læringsfellesskapet i klasserommet.
- 4 Skolens og lærernes helhetlige forståelse og hørselsfaglige kompetanse.
- 5 Forventninger og holdninger i skolemiljøet.
- 6 Inklusjon og deltagelse generelt i kommunikasjonsfellesskapet på skolen.
- 7 Bruk av hørselsteknisk utstyr i klasserommet.

For å se på materialet med det formål å få frem resultater som kunne belyse min problemstilling, valgte jeg på dette tidspunktet å lage en datamatrikse og fargekode alle fortettede utsagn for hvert av forskningsspørsmålene. Jeg så at flere av utsagnene måtte fargekodes med flere farger fordi utsagnene blant annet representerte faktorer som både fremmer deltagelse og som hemmer deltagelse i læringsfellesskapet. Jeg fant det Repstad (1998) kaller motsetninger og ambivalens i informantenes beskrivelser. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 6.0.

Kvale og Brinkmann kaller neste nivå i analyseprosessen for meningsfortolkning. Fortolkeren går her utover det som eksplisitt blir sagt. Forskeren finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart er åpenbare i informantenes uttalelser. I motsetning til å dekontekstualisere utsagnene, slik det ble gjort i første fase, settes på dette nivået utsagnene inn i en ny kontekst (rekontekstualisering).

Denne fasen kan sammenliknes med det Dalen omtaler som *experience distant* i sin bok «Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming» (Dalen, 2011). Hun omtaler *experience distant* som et trinn i analyseprosessen der informantenes uttalelser er tillagt forskerens tolkninger av hendelsen eller opplevelsen (Dalen, 2011). Andre omtaler dette nivået som *observer identified categories* eller *etic* (Emerson, 1982, Patton, 1990, som sitert i Dalen, 2011).

Dalen skriver videre om at forskeren i neste fase begynner det hun kaller en refleksjon om hvilke teoretiske innfallsvinkler som kan være naturlige å trekke inn i analysen. Kvale og Brinkmann har ingen fase hvor de har fokus på teori på samme måten som Dalen, men de

deler neste fase inn i tre former for fortolkning. Den ene av de tre formene er den hermeneutiske meningsfortolkningen. Den er min tilnærming til tolkning av analysene der formålet er at den hermeneutiske sirkelen åpner opp for en stadig dypere forståelse av meningen i teksten (Kvale og Brinkmann, 2009).

6 Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet presenterer jeg og drøfter resultatene fra analysen i lys av den teoretiske rammen for undersøkelsen og annen forskning med et sosiokulturelt perspektiv på læring. Jeg etterstreber i presentasjonen å la stemmene til ungdommene komme i forgrunnen. Elevene har gode og velartikulerte refleksjoner rundt egen skolesituasjon som kan gi verdifull informasjon til alle aktører i skolen.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring er presentert i kapittel 3.0. Læring skjer gjennom deltagelse og samspill mellom deltakerne i en gruppe. Språk og kommunikasjon er sentrale i læringsprosessene. I et sosiokulturelt perspektiv er språket og kommunikasjonen et av de viktigste redskapene som medierer (formidler) virkeligheten for mennesker (Dysthe, 2001, Säljö, 2001, Ohna, 2003). Vi vet at hørselshemmede elever har spesifikke kommunikative utfordringer nettopp i et læringsmiljø hvor den talte, muntlige kommunikasjonen er et vesentlig redskap til læring, slik skolen er for elevene i denne undersøkelsen (Ohna, 2003, Simonsen et al., 2009 b).

I et læringsfellesskap tas flere forskjellige kulturelle redskaper i bruk. Eksempler på redskaper er alle hjelpemidler, kommunikasjonspraksiser, organiseringer og sitteplass, som alle er med på å bestemme deltagelsesmønsteret i fellesskapet. Ulik bruk av ulike redskaper skaper på hver sin måte muligheter og begrensninger for deltagelse. Eksempler på tilgjengelige redskaper for elevene i denne undersøkelsen er hørselstekniske anlegg med lærer- og elevmikrofoner og de kommunikasjonspraksiser utstyret krever.

Resultatene fra undersøkelsen presenteres gjennom syv temaer. Temaene representerer alle forskjellig bruk av ulike kulturelle redskaper. Samtidig består temaene av det jeg oppfatter som vesentlige utfordringer en hørselshemmet elev møter i læringsfellesskapet i ordinær skole. Jeg velger å belyse de enkelte temaene med referanser til forskningslitteraturen og med sitater hentet fra informantene. Sitatene er valgt for å illustrere de temaene de representerer.

I fremstillingen av hvert av de syv temaene nevnt i kapittel 5.3, ser jeg på hvilke faktorer som informantene fremhever som viktige for deltagelse og hvilke faktorer som vanskeliggjør deltagelse i læringsfellesskapet.

Når jeg ser på resultatene samlet, er det to hovedområder som tegner seg i dette materialet. Det ene området omfatter de to første temaene og handler om individnivået eller det som omhandler ungdommenes opplevelse av egen situasjon og annerledeshet, samt deres strategier for å «være med» i læringsfellesskapet. Det andre området omhandler systemnivået eller det vi tenker på som skolens organisering og de utfordringer og muligheter skolen har som ansvarlig læringsarena for de hørselshemmede elevene.

Det må sies at temaene og utsagnene ikke er isolerte til en gitt situasjon, men må ses som gjeldende for flere situasjoner som har felles trekk.

6.1 Eleven

Jeg velger å legge frem individnivået først fordi jeg ser at dette er en presentasjon av informantenes individuelle strategier i møte med en skole som kan sies å skape enkelte situasjonsbetingede relasjonelle funksjonsfremmere eller funksjonshindre i læringsfellesskapet. Jeg ser det som vesentlig å se på de individuelle opplevelsene først, for gjennom detaljene å kunne se mulighetene for å bedre organiseringen og systemene rundt elevene. Strategiene de forteller om er eksempler på det unike og individuelle, det situerte i relasjoner mellom aktørene i deres læringsfellesskap.

6.1.1 Egeninnsats, strategier og påvirkningsmuligheter

«Det er jo litt hva jeg gjør selv da»

I studien «En del av flokken» til Kermit et al. (2014) er det grundig dokumentert at det i stor grad er ungdommene selv som må gjøre jobben for å være inkludert i skolen og på fritiden. Ungdommene i foreliggende undersøkelse underbygger i stor grad disse funnene. De forskjellige kontekstuelle og individuelle faktorer blir presentert gjennom ungdommenes uttalelser i dette kapittelet.

Ungdommene er på mange måter avhengige av å være en del av flokken. Det er godt dokumentert at barn og unges sosiale, kognitive, språklige og moralske utvikling og læring skjer nettopp i interaksjon med fellesskapet (Frønes, 2006).

Noen av ungdommene uttrykker sine erfaringer og opplevelser med egeninnsats for å «være med» slik:

... de to jentene, de hadde jeg snakket med før, vi fikk klasselistene, så jeg hadde snakket med dem en uke før vi begynte da ... og da hadde jeg sagt det (hørselshemningen) til dem

... den første uken, så sa jeg det på fredagen, vi har mikrofoner i klassen fordi jeg hører litt dårlig og bruker høreapparater og så ja, altså jeg var ikke noe særlig nervøs fordi jeg føler liksom at de må håndtere at jeg bruker det da

Samlet sett vitner utsagnene til ungdommene i denne undersøkelsen om at de er klar over at de selv kan og må bidra for å bedre egen situasjon. Utsagnene her vitner om en strategi for å prøve å skape forutsigbarhet og åpenhet ved å fortelle om hørselshemningen. Dette er kjente strategier slik undersøkelsen til Christophersen (2011) og Svarstad (2003) også viser.

Klasselistene i denne fortellingen sier noe om at elev og foreldre har vært i kontakt med ledelsen på den nye ungdomsskolen i forkant. På den måten sikrer man at ledelsen vet om og møter den hørselshemmede eleven og «saken» blir personliggjort. Fortellingene vitner om en godt planlagt overgang mellom barneskole og ungdomsskole. Det ser ut til at foreldrene i samarbeid med skolene har hjulpet til ved å ta kontakt privat med noen nye medelever på forhånd.

De har også samarbeidet for å finne en best mulig løsning for denne eleven i hvordan han står frem i ny klasse på ungdomsskolen. Dette er enkle men betydningsfulle grep. Utsagnene vitner også om at ungdommen i tillegg til å kreve av seg selv, også krever av de andre i klassen, at «de håndterer at jeg bruker det».

Andre informanter forteller om noen av sine strategier og egeninnsats for å være inkludert:

Det er jo noen som sier hæ til meg med vilje, skikkelig irriterende, bare for å erte meg, men jeg finner på ulempen med dem da og bruker det, fordi alle har jo en ulempe, så hvis en har store ører eller litt stor nese så sier jeg det, og da blir det litt stille

Jeg henger etter dem, jeg vil ikke være alene, jeg tvinger meg på ...

Tenkt litt på videregående skole, vil jeg stå frem og si at jeg er hørselshemmet med en gang? dømmer de meg med en gang da? ...men jeg tror kanskje det er best å si det med en gang

For noen måneder siden da måtte vi ha vikar for engelsklæreren, hvis det er noen nye så setter de mikrofonene på feil, da må jeg hjelpe til

Her fremstår elevene som aktive både i forhold til seg selv i en gitt situasjon, og i samspill med både voksne og medelever på skolen. Utsagnene vitner om at informantene vet at de vil og kan påvirke egen situasjonen for å være inkludert. Ingen av uttalelsene eller strategiene vitner om enkle løsninger for eleven det gjelder, men fremstår mer som et «must» og likevel som et bedre alternativ for vedkommende enn å være passiv og la problemet passere i gitte situasjon. Det kan bety at disse elevene, i disse situasjonene, velger å stå frem med sin hørselshemming i noe større grad enn andre undersøkelser viser. Tronvoll (2000) skriver i sin artikkel «Barns egen innsats for å være inkludert -- barn med moderat hørselshemming i vanlig skole» at hun i sin undersøkelse finner at det kan se ut som om mange av hennes informanter velger strategier som å fremheve sterke eller «normale» sider og på den måten «skjule» hørselshemmingen (Tronvoll, 2000). Resultatene må ikke forstås som motsetninger, men mer som forskjellig fokus på ulike strategier.

Her følger informantenes erfaringer og opplevelse av sine påvirkningsmuligheter på egen læringssituasjon:

Samtale med lærer? hva mener du? vi har to elevsamtaler i løpet av året! ... kunne ønske mer

Jeg kan jo snakke med kontaktlæreren i hvert fall, hun føler med meg på en måte da ...

Savner ikke mer samtaler med lærerne, jeg føler innimellom at lærerne er der for meg, alle vet det og tar litt hensyn til meg, jeg får hjelp

I disse utsagnene finner vi ambivalens og motsetninger. Noen av ungdommene synes de trenger mer kontakt med og samtale med lærerne for å kunne påvirke egen læringssituasjon. Andre synes de får nok samtale og opplever at de blir sett og tatt hensyn til. Ungdommene opplever kontakten med lærerne svært forskjellig.

Det ser ut til at dette i stor grad avhenger av relasjonen mellom lærer og elev og av lærers hørselsfaglige kompetanse og forståelse. God kompetanse hos lærer ser ut til å føre til at eleven har mindre behov for samtale. Det siste utsagnet hvor informanten sier at han ikke savner mer samtaler med lærerne, stammer fra samme elev som forteller om hvordan han stod frem første uke på ny ungdomsskole. Her ser vi muligvis et utsagn som er en konsekvens av

det Svarstad (2003) finner i sin undersøkelse om en sammenheng mellom grad av åpenhet om hørselshemmingen og grad av hensyntagen fra miljøet.

Andre informanter forteller:

... i et prosjekt for en stund siden, ... jeg hørte hva de sa og det gikk jo veldig bra, men hvis jeg kommer med noen jeg ikke skjønner hva sier, så kan det bli litt sånn, fordi jeg ikke hører hva de sier

Men det er sånn at jeg tenker han (lærer) ikke liker meg på en eller annen måte, noe jeg har gjort eller at jeg er dum eller at jeg ikke skjønner det, jeg er jo ikke dum, men det er bare det at jeg ikke skjønner absolutt alt fordi det er vanskelig å skjønne

Utsagnene over kan vitne om nødvendigheten av en samtale mellom lærer og elev som kunne endret en vanskelig situasjon for elevene det gjelder. I begge utsagnene befinner eleven seg i en læringssituasjon som kan bidra til at eleven ikke får vist hva han kan. Hendar (2012) finner som tidligere referert at hørselshemmede elever presterer dårligere faglig enn sine hørende medelever. Dysthe (2001) sier at det som gir best uttelling på elevprestasjoner over tid, er en systematisk gjennomføring av samtaler og tilbakemeldinger over lang tid og en stor grad av elev- involvering fra første stund.

Det ser ut til at slike samtaler bør kunne tas uformelt og i tillegg til de formelle elevsamtalene skolen vanligvis tilbyr. Selv om elevene i denne undersøkelsen har forskjellige meninger om behovet for elevsamtaler utover de formelle samtalene to ganger i året, så viser utsagnene at regelmessige og hyppigere samtaler med de hørselshemmede ungdommene ville kunne gi skolen og lærerne en bedre mulighet for å tilpasse undervisningen og imøtekomme elevens behov. Tidligere undersøkelser (Jonassen, 1998, Hegna, 2001, Merkesvik, 2006) viser hvor viktig det er at eleven får være med å påvirke og utforme egen opplæring. Wennergren (2007) konkluderer i sin studie med at det er vesentlig for elevene at de får muligheter til å sette ord på sine individuelle behov i skolesituasjonen. Det er ulike hensyn, ulike ønsker og ulike behov hos de forskjellige hørselshemmede elevene. Gjennom samtaler på skolen bør elevene være med på å finne den rette balansegangen mellom nødvendig tilpasning og det de kan oppleve som sosialt stigmatiserende i undervisningen.

6.1.2 Autonomi, selvinnsikt og eierskap til egen annerledeshet

«Jeg prøver å bruke det på en bra måte, til noe positivt»

Deltagelse i læringsfellesskapet, som er fokus for denne undersøkelsen, er et fenomen som påvirkes av et sett av faktorer. Det betyr at det er mulig å påvirke elevers deltagelse i læringsfellesskapet på ulike måter. Et fokus på skolemiljøet som helhet, som å skape en inkluderende skole, medelevers og læreres holdninger, vil kunne påvirke elevers deltagelse i positiv retning. I tillegg kommer betydningen av at den hørselshemmede ungdommen selv utvikler personlige egenskaper som selvinnsikt, autonomi og et eierskap til egen annerledeshet. I studien til Almquist, Eriksson og Granlund (2004) peker de på faktorer som er viktige for opplevelsen av delaktighet og som ikke er avhengig av miljøfaktorer. En av faktorene er for eksempel elevens autonomi. Autonomi kan beskrives som en persons tro på sine egne ferdigheter og evner når det gjelder å mestre en gitt situasjon (Almquist et al., 2004).

I foreliggende undersøkelse uttrykker informantene egen selvinnsikt og eierskap til sin annerledeshet på ulike måter. Noen av dem forteller om oppgitthet, og andre forteller om at de prøver å mestre situasjoner gjennom selvironi og humor.

At jeg er hørselshemmet? Nei, nei, jeg tenker ikke spesielt på det, det eneste jeg må tenke litt på er hvor jeg står i forhold til folk, men det er ikke noe viktig på en måte

Nei, jeg tenker ikke så mye på det, for meg er det en helt vanlig greie, det er vanlig at jeg spør to ganger

Tenker ikke på at jeg hører dårlig liksom hele tiden, men jeg prøver å bruke det til en sånn bra måte da, at det skal være litt positivt også da,

... og så bruker jeg det, «er det fordi jeg er döv at du gjorde det?» og sånn ... det er ikke alltid man sier det, skal liksom være trygg, det er noe man ler av på en måte, jeg husker, vi skulle ha en samling, noen bråkte veldig mye, så til slutt sa læreren veldig irritert «hører dere dårlig eller?», så da skulle jeg liksom slå til da, bare «ja, jeg hører dårlig», da begynte han, det gikk egentlig ganske greit for da lo alle, til og med læreren, så da, det var første gang jeg brukte det og det var vellykket så, men jeg bruker det ikke så veldig mye da

... vi går hjemover og da forteller vi morsomme historier og ting vi har gjort i løpet av uken som er litt rare og sånn, jeg går på venstre side av folk (hører best på høyre øre) noe de synes er fryktelig irriterende fordi de sier jeg går mot høyre og dytter dem innover, vi spøker med det da, vi kaller det K-syndromet, K- syndromet er at man er døv og heller mot høyre

Jeg leser ofte på ansiktet sånn helhetsinntrykket, det er ofte jeg ikke hører hva folk sier så da gidder jeg ikke å spørre hva de sa, så da, viser de at de er nysgjerrige og det indikerer at det er et spørsmål, så pleier jeg å si ja, eller om jeg merker at de «ha-ha», så ler jeg bare med på en måte

Om jeg har opplevd å si ja på helt feil sted? Ja! Da spør de som regel om igjen, var det her helt riktig? så sier jeg nei, og så dekker jeg over eller så sier jeg åh, ja, jeg trodde du sa ... for det skjer ofte at jeg ikke hører, eller hører noe annet enn det de sa.

I pilotstudien til Groeber og Doehler (2012) finner forskerne at de hørselshemmede elevene lar deler av kommunikasjonen passere ubearbeidet og at de unngår å be folk om gjentakelse (Egbert og Deppermann, 2012).

De to siste utsagnene over vitner om slike strategier. Ungdommene velger å la budskapet passere. Det ser ut til at de velger å la kommunikasjonen passere eller ikke passere utfra situasjonen og utfra en erkjennelse om at de ikke ønsker å fremstå som for masete og sære. Dette kan vitne om en sosial trygghet – men også det motsatte, utrygghet – og dessuten en vurderingsevne hos ungdommene som fungerer for dem i forskjellige gitte situasjoner.

De øvrige utsagnene viser informantenes autonomi og i hvilken grad de aksepterer sin annerledeshet. Autonomi og aksept gjør det mulig å bruke nevnte strategier som humor og «det er en vanlig greie, det er normalt at jeg spør to ganger». I motsetning til de forrige utsagnene vitner disse utsagnene om at elevene er i en kontekst hvor medelever og lærere har en holdning til og en forståelse av elevens situasjon som gjør eleven trygg nok til at han våger å stå frem på denne måten. Dette kan også ses i sammenheng med Tronvolls undersøkelse (2000), hvor elevene fremhever «normale» sider for på den måten å neddempe sin annerledeshet. Selvironi og humor kan være en strategi for å vise frem andre «normale» positive sider av seg selv.

For å bygge opp en slik positiv identitet, er det viktig å møte og å samhandle med andre som har personlig erfaring med samme utfordringer. Det må legges til grunn for utsagnene over at

alle elevene i denne studien har deltatt i elevsamlinger på kompetansesentra for hørsel. Dette kan antas å være medvirkende til elevenes høye grad av trygghet og selvinnsikt.

6.2 Skolen

De fem neste temaene handler om skolen og skolens aktører, og omhandler konteksten ungdommene befinner seg i. Hva sier de hørselshemmede informantene om sine kommunikative utfordringer som deltagere i et auditivt basert læringsfellesskap? Hvordan kan skolen dra nytte av denne informasjonen i sitt arbeid for aktive deltagende elever, en tilpasset opplæring og en inkluderende skole?

6.2.1 Kommunikasjon i læringsfellesskapet i klasserommet

Ohna et al. (2003) skiller mellom klasseromssamtaler og interaksjoner i andre sammenhenger. I klasserommet fungerer ulike leksjonstyper organiserende for samtalen. For eksempel er samtalen ofte tematisk definert av lærer, og det finnes klare forventninger om turtaking, samtalestrukturer og deltagelse. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet forstås kommunikasjon som en dialogisk prosess hvor lærer og elever deltar i en meningsskapende prosess (Ohna et al., 2003).

Antia et al. løfter fram betydningen av medlemskapet i et klassefellesskap («membership» i motsetning til et «visitorship», jf. kapittel 2.0.) som et sentralt filosofisk begrep. Det pekes på at dersom den hørselshemmede eleven betraktes som en besøkende i klassefellesskapet, vil disse elevene oppleve større hindringer i relasjon til opplæringen enn andre elever (Antia et al., 2002, som sitert i Ohna et al., 2003).

Betydningen av tydelige samtalestrukturer, forutsigbarhet og ro i læringsmiljøet er gjennomgående temaer i materialet i denne undersøkelsen. Foreliggende funn, som presenteres i de følgende kapitler, illustrerer at gode rammer for læring for hørselshemmede elever i stor grad ser ut til å være avhengig av lærer og lærers klasseledelse. I tillegg ser det ut til at gode læringsbetingelser også avhenger av lærers hørselsfaglige forståelse. Uten god klasseledelse og den hørselsfaglige kompetansen er det vanskelig å oppnå like muligheter for deltagelse i læringsfellesskapet for alle elever.

Det er mulig!

Alle de fem ungdommene gir uttrykk for varierende erfaring når det gjelder betingelsene i læringsmiljøet. Gode læringsbetingelser og faktorer som ungdommene fremhever som viktige for deres mulighet for deltagelse i læringsfellesskapet er mangfoldige og sammensatte. Alle informantene har lærere de «elsker» og lærere de «misliker». En informant uttrykker tilfredshet med lærer og undervisningen slik:

Favorittfaget mitt² ... det kommer an på læreren, den gamle læreren min, han var flink til å forklare, da er det morsomt å lære ting ... nå er det samme lærer i samfunnsfag og naturfag, han bruker mikrofon hver gang, han brukte mikrofon bare han skulle forklare hva prøven var for noe, han sier også til alle elevene at de må bruke mikrofon for å få lov til å snakke

En annen informant uttrykker misnøye med lærer og undervisningen slik:

... han bruker mikrofon, men ... læreren snakker på en uklar måte, det betyr at man skjønner ikke helt hva man skal gjøre ... så skulle vi skrive stikkord til hvert kapittel, så gjorde vi det en time, så neste time så kommer han og sier dere har gjort det helt feil ... han er veldig uklar ...

Informantene viser innsikt i egne behov når det gjelder rammer for det de opplever som gode og det de opplever som utfordrende læringsbetingelser i fellesskapet. Her følger en presentasjon av vesentlige funn.

Å arbeide med muntlige og skriftlige oppgaver i små grupper er en av faktorene alle informantene fremhever som godt for egen deltagelse. Ungdommene peker på at dette er spesielt viktig i fremmedspråkfag. Dette sammenfaller med flere tidligere undersøkelser på fagfeltet. Gruppestørrelsen har vært trukket fram som en vesentlig faktor for aktiv deltagelse i læringsfellesskapet (Tveit, 1996, Merkesvik, 2006). I små klasser er det lettere for den hørselshemmede eleven å få med seg kommunikasjonen. Rekkedals undersøkelse (2007) viser at små grupper har innvirkning på elevenes aktivitetsnivå. Lærerne i denne undersøkelsen mener at elevene med hørselstap deltar mer aktivt i små grupper (Rekkedal, 2007).

Elevene i foreliggende intervju-undersøkelse går alle i fulle klasser på 25-28 elever. Resultatene viser at alle informantene foretrekker å jobbe i små grupper til tross for at det kun er en av informantene som har et tilstøtende stille grupperom til disposisjon. Ved gruppearbeid med flere grupper i samme rom, oppstår bakgrunnsstøy. Elevene ser ut til å

foretrekke å arbeide i smågrupper til tross for bakgrunnsstøyen. Kan dette indikere et valg mellom to onder, fordi det optimale ikke er tilgjengelig? Jeg velger å tolke utsagnene slik. Et aktuelt spørsmål vil da være om elevene får vite hva de kan og får være aktive deltagere i gruppen på lik linje med sine medelever, med disse rammevilkårene.

Informantene uttrykker at lærer må bestemme elevsammensettingen i gruppene for at en hørselshemmet elev skal slippe å stå igjen alene. Merkesvik (2006) finner i sin undersøkelse at den hørselshemmede eleven deltok mer aktivt i samhandling med medelever når lærer styrte hvem som skulle jobbe sammen i gruppe (Merkesvik, 2006).

To av informantene forteller at de synes det er belastende å skifte gruppe for ofte, fordi de risikerer å komme i gruppe med noen medelever de ikke klarer å høre. En av dem forteller:

... hvis jeg kommer i en gruppe med noen jeg ikke skjønner hva sier, så kan det hende det blir litt sånn kleint, fordi jeg ikke hører hva de sier ... får ikke vist hva jeg kan

Når de ser på TV, film eller andre ting fra nettet, forteller ungdommene at de har behov for teksting. De mener dette er spesielt viktig i fremmedspråkfagene. En ungdom forteller at også i samfunnsfagstimen er det viktig med teksting:

Utfordringen min i samfunnsfagtimene er at vi starter med femten minutters nyhetssending fra TV. Jeg skjønner ikke så mye av det de sier, så jeg leser nyhetene på nettet før jeg drar hjemmefra, Vi skrur av og til på tekst-TV på skolen, men det kommer sånn hulter til bulter og teksten kommer langt etter det blir sagt.

Alle ungdommene meddeler hvor viktig det er for dem at lærer har et stringent og tydelig språk. At lærer er god til å forklare og gjennomgår nye ord og begreper er en annen faktor de presiserer som avgjørende for å ha gode læringsbetingelser og gode muligheter for deltagelse. Noen av ungdommene forteller at de opplever de forstår nytt lærestoff lettere ved gode visualiseringer og illustrasjoner.

At både lærere og elever bruker mikrofoner konsekvent som en naturlig del av kommunikasjonen i all helgruppe-undervisning er vesentlig for de hørselshemmede elevene. De ytrer ønske om at mikrofonene også brukes når det gjelder småkommentarer og humor. Gode akustiske rom er noe informantene også fremhever som viktig.

Elevene forteller alle om et behov for en lærer som er ryddig og forutsigbar. De gir inntrykk av, slik jeg forstår det, at de opplever det å «være med» i samtalene i klassen er lettere når kommunikasjonen er voksenstyrt og strukturert. Informantene opplever at når lærer sier navnet til den som til enhver tid får ordet, klarer han lettere å følge samtalen.

Flere av informantene uttrykker ønske om en trygg og god relasjon til lærer slik at de kan spørre eller snakke med ham ved behov. De opplever at relasjonen er av betydning for deres trygghet og dermed deres mulighet for deltagelse i læringsfellesskapet. Men det er ikke alltid nok å betro seg til læreren. Det kan tvert imot føre til skuffelser:

... om jeg forteller ham om problemer så kommer han bare til å late som, og ikke gjøre noe med det ...

Noen av ungdommene uttrykker trygghet ved å ha en medelev de kan spørre hvis de er usikre på hva som ble sagt. Behov for å se ansiktet til den som til enhver tid har ordet, kommer også frem som en viktig faktor for deltagelse slik ungdommene formidler det:

... jeg sitter ved vinduet andre rad, jeg får oversikt over alle, tavla og, men det er jo bare noen ansikter jeg ser, de andre hører jeg, hvis de bruker mikrofon da ...

«Bare glem det!»

Ungdommene viser i intervjuene til faktorer som de opplever som vanskelige når det gjelder deres mulighet for deltagelse i læringsfellesskapet. Noen av informantene fortalte at det verste de opplever er et «Bare glem det!» Det er når lærer og medelever avviser eller ikke ser det som viktig å gjenta det som blir sagt, når informanten ber om det. Dette er en avvisning som kan vitne om en lite respektfull holdning i miljøet og om en holdning om lave forventninger til den hørselshemmede elevens faglige og sosiale bidrag og deltagelse i læringsfellesskapet. Ohna et al. (2003) sier i sin studie at lavere faglige prestasjoner hos hørselshemmede elever kan se ut til å være institusjonelt akseptert. Dette kan være et problem fordi miljøet ikke yter elevene det gjelder, rettferdighet eller likeverdige vilkår. Miljøet i seg selv kan i noen tilfeller se ut til å være stigmatiserende. Det kan vitne om et patologisk fokus på elevens utfordringer - i motsetning til et situasjonsbetinget og relasjonelt syn. Psykologen Reuven Feuerstein har gitt ut boken «Don't accept me as I am». Han snakker om hvordan statiske og utviklingsnegative oppfatninger hos foreldre og eksperter kan bidra til å begrense barnets utvikling (Dyshe, 2001). «Thomas-postulatet» i sosiologien sier; «dersom du definerer en

situasjon som virkelig, blir den virkelig i sin konsekvens ...» (Bråten, 1999, som sitert i Dysthe, 2001).

Et «Bare glem det!» kan også vitne om en holdning i miljøet hvor den hørselshemmede eleven oppleves som slitsom og krevende. Denne elevens utsagn kan fortelle at han ikke ønsker å bli oppfattet som slitsom:

Det er noen ganger det kommer de tre ordene da, bare glem det! men det skjer ikke så ofte ... selv om jeg liker å vite hva de sa, så orker jeg som regel ikke å grave i det ...

En annen faktor som vanskeliggjør deltagelse ifølge informantene, er når lærer spør direkte og plutselig uten at eleven rekker opp hånden. Dette kan alle elever oppleve. For de hørselshemmede ungdommene kan det imidlertid antas at det skaper en større utrygghet enn for hørende ungdommer, utfra kunnskapen om deres sårbarhet og kommunikative utfordringer i auditivt baserte miljøer.

Når ingen rekker opp hånda, så peker han ut, noen ganger sier jeg jeg vet ikke, men da kan det være han går dypere inn ...

En ustabil bruk av mikrofoner, hvor lærer ikke tar sitt ansvar for bruk av mikrofoner i kommunikasjonen i klasserommet, ser ut til å ha en avgjørende betydning for ungdommenes mulighet for deltagelse i læringsfellesskapet ifølge utsagnene i intervjuene.

... vi har jo mikrofonene da, men av og til glemmer de, og da hører jeg veldig sjeldent hva de sier, det er ofte sånn når det kommer en liten eller morsom kommentar eller noe, så får jeg det nesten aldri med meg

Når medelever snakker sløvt og lavt er det vanskelig å oppfatte og forstå hva de sier. Men når lærer ikke ber dem gjenta eller gjentar for dem, så forteller ungdommene at de mister sammenhengen i samtalen.

Faktorene som er nevnt i kapittel 6.2.1 representerer gode eller dårlige læringsbetingelser for alle elever i ungdomsskolen. Faktorene er med på å skape et godt eller et utfordrende læringsmiljø for elever og et godt eller dårlig arbeidsmiljø for lærere.

En vesentlig forskjell er imidlertid at hørselshemmede elever i avgjørende grad er avhengige av disse tydelige rammene. Gode kommunikative praksiser bidrar til at eleven kjenner seg som en deltager i fellesskapet og klarer de faglige kravene. Dårlige læringsbetingelser vil

kunne ha atskillig større faglige og sosiale konsekvenser for hørselshemmede elever enn for hørende elever. Dette handler i stor grad om de hørselshemmede elevenes sårbarhet i all verbal kommunikasjon, både på skolen og ellers på fritiden. Kermit et al. (2014) sier i sin undersøkelse at ungdom med sansetap er mer sosialt sårbare enn ungdommer i den generelle befolkningen. (Kermit et al., 2014)

Å skape et læringsfellesskap der alle er «fullt medlem» og ingen er «besøkende», er en kompleks og sammensatt utfordring for alle involverte. Noen av de pedagogiske og organisatoriske implikasjonene i dette feltet har ungdommene her vist gjennom sine personlige uttalelser og fortellinger.

6.2.2 Skolen og lærernes helhetlige forståelse og hørselsfaglige kompetanse

«Rektor vet jeg er hørselshemmet, men ...»

Skolens oppdrag er å tilby tilpasset opplæring i en inkluderende skole der alle skal høre til i læringsfellesskapet.

En av faktorene som ifølge ungdommene er viktige for mulighet til deltagelse i læringsfellesskapet er at skolen prøver å ha en fast vikar til klassen. En av informantene sier at en fast vikar er viktig; da vet eleven at vikaren har fått informasjon om at han er hørselshemmet og at mikrofonene må brukes.

Det er bare kontaktlærer som vet at jeg er hørselshemmet og vi har mange forskjellige vikarer som ikke vet det, og de kan ikke bruke mikrofonen og jeg må hjelpe dem ...

En av ungdommene uttrykker at han ønsker å vite at ledelsen vet at han er hørselshemmet. Det kommer også frem at det er viktig at lærer tar hensyn på en diskre måte i undervisningen. En av ungdommene sier:

For at jeg skal høre er det viktig at lærer snakker mot meg og tar hensyn til at jeg må se ansiktet.

En faktor som derimot reduserer mulighetene for deltagelse, slik informantene beskriver det, er at lærer står med ryggen til og skriver og prater mot tavla.

En annen av ungdommene uttrykker det slik:

Jeg får ikke med meg alt som blir sagt ... Må lese meg opp hjemme.

Informantene forteller:

Rektor, jeg synes han er ganske kul og ålreit ... han er en som alltid kommer til oss når vi trenger vikarer ... han brukte ikke mikrofonen da, han spurte om han trengte å bruke mikrofon, jeg sa at du trenger ikke ...

Men noen tuller med mikrofonene, det er jo bare når noen får sjansen, og det er jo ofte sånn, det er jo ingen lærere her i matpausen, da kommer det mange inn hit, det går jo bra, det er ingen som ødelegger dem ...

Utsagnene over vitner om hvor avgjørende viktig det er at den hørselsfaglige kompetansen og en helhetlig forståelse er implementert i hele skolens interne systemer og hos alle aktører, fra skoleleder til assistent. Tilretteleggingen som hørselshemmede elever er avhengig av, ser ut til å være et sårbart «nettverk». Informasjons-rutinene ser ikke ut til å være gode nok. Dette vises i uttalelsene over, hvor informantene forteller om at «det glipper». Skolens kompleksitet og organisering med mange faglærere, flere klassegrupper, flerbruk og bytte av rom med mer, gjør at elevene erfarer en skoledag som er variabel med tanke på deres tilretteleggingsbehov. Det kan sies at uten en hørselsfaglig forståelse og en helhetlig gjennomgripende inkluderende holdning i skolen, blir hørselshemningen i stor grad et privat anliggende. Resultater vist i flere av avsnittene i dette kapittelet, underbygger denne antagelsen og er et sentralt resultat i min undersøkelse.

Derimot kan det sies at med en helhetlig holdning om en inkluderende skole og en hørselsfaglig kompetanse i alle ledd, er skolen «bærer av» forventninger og holdninger som kan bidra til å unngå ekskluderende prosesser og segregerte ordninger for hørselshemmede elever.

6.2.3 Forventninger og holdninger i skolemiljøet

« ... så spør de meg, hva mener DU?»

Ønsket om å være en hvilken som helst elev på den ene siden og å ha en gjennomgående hørselsfaglig inkluderende tilrettelegging for seg og hele klassegruppen på den andre siden, kan sies å være sentrale temaer og dilemmaer i elevenes utsagn.

To av ungdommene forteller om holdninger og forventninger fra medelever på en positiv måte:

Medelevene? Det er litt hipp som happ, eller det er blitt sånn at jeg ikke helt vet hva de skal ta hensyn til, har ikke lyst på noe annet heller

Det var i et gruppearbeid da, vi diskuterte demokrati og så spør de meg, hva mener DU?

Det første utsagnet forteller, slik jeg tolker dette, om et genuint ønske om å ikke være den som noen skal ta hensyn til hele tiden. Samlet sett, kommer det frem en dobbelthet og en ambivalens i ungdommenes utsagn på dette punktet. De uttrykker et behov for å bli tatt hensyn til på en diskre måte gjennom tilrettelegging for hele klassegruppen, samtidig som de ikke ønsker rollen som den spesielle, masete og sære. Siste utsagn gir samtidig uttrykk for en glede ved å bli forventet et adekvat faglig nivå, få anledning til å bidra faglig og bli gitt muligheten til å vise hva de kan.

Holdninger og forventninger som vanskeliggjør deltagelse, uttrykker ungdommen på ulike måter:

Da vet jeg at jeg går glipp av noe ... man glemmer jo å bruke mikrofonene ... mikrofonen er jo en hjelp for alle, de som sitter bakerst i klasserommet, at de ikke tenker over DET!

Det kan for eksempel være i et klasserom, da sitter vi fire og fire, så snakker de tre sammen eller ler og så spør jeg hva det er, så sier de at det ikke er så viktig -- bare glem det på en måte

Når jeg kommer, fortsetter de å snakke, jeg prøver å komme inn i samtalen da, de må få fortelle ferdig først ikke sant, så gidder de ikke fortelle om igjen, eller jeg får en forkortet versjon som ikke gir hele sånn, ja, jeg har stor forståelse for det at de ikke gidder, hadde det

vært noe mer viktig får jeg vite det senere, de er ikke ute etter å ta meg, de respekterer meg, det føler jeg meg trygg på

Dette siste utsagnet, slik jeg ser det, uttrykker noe som alle elever opplever en og annen gang. På den andre siden kan utsagnet likevel vitne om at dette er et tema informantene er spesielt oppmerksomme på fordi han har opplevd dette mange ganger. Derfor er han kanskje ekstra sårbar i situasjonen. Samtidig gir han uttrykk for at han har stor forståelse for at de ikke gidder å si det om igjen.

6.2.4 Inkludering og deltagelse generelt i kommunikasjonsfellesskapet på skolen

«Jeg føler meg inkludert i klassen, men ...»

Tenkningen omkring inkludering og tilpasset opplæring legger til grunn at man skal unngå praksiser i skolen der det gjøres forskjell på ulike barn, noe som kan virke stigmatiserende. (Goffman, 1968, som sitert i Kermit m.fl., 2014). I kapittel 2 vises det til undersøkelsen til Almquist et al. som finner at delaktighetshindringer øker med alder for elever med funksjonsvansker (Almquist et al., 2004).

Informantene i denne undersøkelsen uttrykker samlet sett, slik jeg tolker det, en forståelse av at de selv må ta ansvar for å «være med» og samtidig en oppgittethet over situasjonen. De uttrykker egne opplevelser og erfaringer med deltagelse og inkludering slik:

Jeg føler meg veldig inkludert i jentegjengen, vi tar vare på hverandre

... å være inkludert i en samtale ... må jo henge med og ikke være sløv og sjenert og ikke få med seg ting liksom, engasjert, jeg deltar mye, derfor er jeg inkludert

Jeg føler at jeg er en del av klassen, men jeg kunne godt fått noen venner å være med hjem og sånn

Om klassen er inkluderende? nei, ja, i timene ... jo, noen er det jo, som, kom å bli med og sånn

Det kan vel komme opp når jeg ikke skjønner hva de andre sier, jeg blir jo irritert, jeg sier jo hva sa du? og så hvis jeg sier det hele tiden blir jeg litt flau, da bare sier jeg ok, selv om jeg ikke skjønnte

... tror ikke jeg blir sint på noen, jeg blir bare sånn ... kanskje både på meg selv og de ... hvorfor snakker de ikke tydelig nok?

Slik jeg tolker det, kan disse utsagnene vitne om en sårbarhet og en følelse av annerledeshet og et tidvis utenforskap som er en del av deres identitet. Ohna et al. (2011) snakker om at deltagerne bygger sin identitet i en relasjon til sitt fellesskap. Utsagnene over, forteller oss at disse elevene ikke opplever relasjonen til sitt fellesskap som et fullt medlemskap (jf. Antia i kapittel 2.6. og 2.8)

Ved å være aktive deltagere i et mangfold av praksisfellesskap konstrueres og re-konstrueres våre identiteter i relasjon til disse fellesskapene i en kontinuerlig prosess. Skolen og klasserommet er nettopp et slikt praksisfellesskap hvor den nyankomne, gjennom læring og dermed også utvikling og forandring av identitet, beveger seg mot full deltagelse (Ohna et al., 2001: 61).

Flere informanter forteller i tillegg at de har lagt merke til en annen elev i klassen som er alene. De forteller:

... jeg prøver å ta henne med innimellom, men når du først tar henne med inn og neste dag ikke klarer det igjen, hun blir litt masete, hun trenger hjelp, men det er ikke så mye jeg kan gjøre med det

... jeg tror ikke hun har noen venner, jeg ser henne ikke i friminuttene, jeg tror hun drar hjem, men jeg forstår ikke hva hun sier for hun snakker så lavt

... han kan så vidt norsk, jeg ser han er alene, men jeg orker ikke henge med ham ...

6.2.5 Bruk av hørselsteknisk utstyr

«Det var en åpenbaring!»

Slik ungdommene forteller, er de alle avhengig av utstyret for å få med seg det som blir sagt, «å være med eller ikke med» i kommunikasjonsfellesskapet. Dessuten er anlegget nødvendig for ikke å få en belastende og energikrevende lyttesituasjon og de konsekvenser det medfører for eleven både faglig og sosialt.

Ved riktig bruk av hørselsteknisk utstyr, sammen med andre nødvendige tiltak som nevnt under temaet kommunikasjon i læringsfellesskapet i kapittel 6.3 nyter alle lærere og alle elever, både hørende og hørselshemmede, godt av roen i læringsmiljøet som et hørselsteknisk anlegg kan medføre gjennom at elevene for eksempel må snakke en om gangen.

Positive erfaringer med bruk av hørselsteknisk anlegg uttrykkes av informantene på ulike måter:

Før fikk jeg jo veldig ofte vondt i nakken (snudde seg for å se den som snakket) ... Ja, det var en åpenbaring, det var veldig bra vi fikk anlegg Jeg vil veldig gjerne ha med meg anlegget til videregående skole.

Alle i klassen har stor respekt for han læreren, han bruker mikrofon og alle elevene bruker elevmikrofoner, han er veldig flink.

Det første utsagnet kan vitne om at anlegget «eies» av hele klassen. Informanten sier «bra at VI fikk anlegg» og bruker ordet vi. Det kunne vært naturlig for andre hørselshemmede elever å bruke ordet jeg i denne sammenhengen. Hvis det er slik at hele klassen «eier» anlegget og det brukes sammen med gode samtalestrukturer, kan det være uttrykk for en kunnskap og en felles forståelse av at dette er til fordel for alle i klassefellesskapet.

I det andre utsagnet opplever eleven at bruk av mikrofoner avhenger av lærers holdning og hørselsfaglige kompetanse.

Erfaringer med en ustabil bruk av hørselsteknisk anlegg uttrykker ungdommene ved at han vet at han går glipp av noe når anlegget ikke brukes konsekvent. Samtidig tenker han at det ikke er så viktig. Noe usikker sier ungdommen:

Jeg får vel med meg det viktigste. Det er jo litt hva jeg gjør selv også. Det kan bli litt uklart.

Andre ungdommer forteller om det å ha anlegg i klassen:

Nei, jeg sier ikke ifra, det er fordi liksom, noen ganger føler jeg at, når de begynner å snakke uten mikrofon og så avbryter, «åh, må vi alltid bruke mikrofon?», vil ikke være den som maser ... det er en lærer som, når noen ikke tar den så, use your microphone! men når det kommer til de andre lærerne så er det litt sånn ... noen ganger så blir de påminnet av andre elever ...

De glemmer å bruke mikrofoner Nei, det er jo egentlig at det bare er sånn, jeg har jo sagt det mange ganger på elevsamtaler og sånn, og så sier de ja, det må vi få til, men man glemmer jo, og noen ganger glemmer jeg selv ...

Slik jeg tolker det gir ungdommene her uttrykk for en toleranse for at både lærer og medelever glemmer, for at de selv har et medansvar for deltagelse, og samtidig er oppgitt over situasjonen.

Den variable og uforutsigbare bruken av anlegget ser ut til å føre til utrygge og uoversiktlige opplevelser og negative erfaringer for den hørselshemmede eleven. For hele klassen fører en ustabil bruk av anlegget ofte til at anlegget blir oppfattet som en belastning i stedet for en naturlig del av kommunikasjonen i klassen. Den hørselshemmede kan under slike omstendigheter bli «den skyldige». Vi kan si at hørselshemningen på denne måten kan bli privatisert. Fellesskapet har ikke en felles forståelse av at riktig bruk av det hørselstekniske anlegget sammen med tydelige kommunikative praksiser er nyttig for alle i klassegruppen.

Hørselsteknisk utstyr er av stor betydning for å kunne delta i læringsfellesskapet, men de er ofte ikke nok som eneste ressurs for deltagelse (Heiling, 1999, som sitert i Ohna et al., 2003, Wennergren, 2007). Andre tiltak som informantene fremhever i kapittel 6 er nødvendige i kombinasjon med riktig bruk av anlegget. Som nevnt tidligere kan det se ut til at feil og ustabil bruk av hørselsteknisk utstyr forverrer mulighetene for deltagelse i læringsfellesskapet ytterligere. Hvis det i tillegg, ikke gjøres andre tilretteleggingstiltak i læringsmiljøet slik at alle kan delta på en likeverdig måte, kan dette føre til negative utviklingsbaner for den hørselshemmede eleven (Wennergren, 2007). Dette kan sette den hørselshemmede eleven i en ubehagelig situasjon og påføre dem en rolle som sær, og dermed en opplevelse av utenforskap i klassegruppen.

7 Oppsummering av resultater, drøfting og refleksjoner

I dette kapittelet oppsummeres resultatene av undersøkelsen. Derneft drøftes resultatene i lys av studiets formål og undersøkelsens problemstilling. Avslutningsvis trekker jeg frem noen refleksjoner og tanker om pedagogiske utfordringer i skolen.

7.1 Oppsummering av resultatene

I oppsummeringen samler jeg resultatene fra undersøkelsen i noen sentrale punkter. Jeg legger vekt på å «lytte ut» hva elevene uttrykker i sine utsagn.

Undersøkelsen skulle gi svar på disse to spørsmålene: 1) Hvilke faktorer fremhever eleven som viktige for deltagelse i læringsfellesskapet? 2) Hvilke faktorer beskriver eleven som hemmende for mulighet for deltagelse i læringsfellesskapet?

Skolehverdagen er full av både muligheter og begrensninger. Ofte er det vanskelig å skille skarpt mellom disse begrepene. Det resultatene i denne undersøkelsen sier noe om, er hva elevene forteller om hvordan de håndterer situerte kommunikative praksiser i skolen og hvordan de benytter ulike redskaper for å få innpass i læringsfellesskapet.

Et vesentlig resultat i denne studien er at elevene gjennom intervjuene viser at de er kompetente og aktive brukere av mange redskaper. Ungdommene bruker mange og komplekse strategier for å høre og forstå, få med seg det faglige stoffet og være inkludert i læringsfellesskapet på skolen. Elevene viser at de har bevissthet på egen situasjon og tar eget ansvar i gitte situasjoner. Mange av strategiene har elevene med hørselshemming til felles med ungdommer som hører normalt. Noen av informantene gir uttrykk for at de synes de er inkludert og opplever seg som passe aktive deltagere i læringsfellesskapet. Men ungdommene sier samtidig at de er bevisste på dette og jobber for å være med. En av informantene sier: ... *må jo henge med og ikke være sløv og sjenert og ikke få med seg ting liksom, engasjert, jeg deltar mye, derfor er jeg inkludert.* Andre informanter forteller om opplevelser som vitner om at det å delta aktivt i læringsfellesskapet for elever med hørselstap, er ekstra krevende for dem. En av ungdommene sier: ... *det er noen ganger det kommer de tre ordene da, «bare glem*

det!» men det skjer ikke så ofte selv om jeg liker å vite hva de sa, så orker jeg som regel ikke å grave i det ...

På bakgrunn av intervjuene kan resultatene oppsummeres i fire overordnede punkter.

1. Elevene ønsker å bli vist *tillit* gjennom tydelige forventninger, bli lyttet til og få muligheten til å få vist det de kan bidra med i læringsfellesskapet.
2. Ungdommene ønsker *trygghet* ved å ha en god relasjon til lærere og til medelever.
3. Elevene ønsker å oppleve *tilhørighet* i læringsfellesskapet.
4. De uttrykker et behov for *strukturerte* kommunikative praksiser og *forutsigbarhet* for å kunne være aktive deltagere i læringsfellesskapet.

Behovene de hørselshemmede informantene formidler, har de til felles med flere av sine hørende medelever. Vi kan tenke oss at i en samtale med informantens medelever ville vi finne at mange har disse essensielle behovene. Forskjellen er, slik det er omtalt tidligere, at de faglige og sosiale konsekvensene for de hørselshemmede elevene blir store når disse rammene ikke er til stede i læringsmiljøet. Jeg viser her til sitatene fra elevenes uttalelser i kapittel 6.0. og til tidligere forskning på området presentert i kapittel 2.0.

Informantenes uttalelser vitner om at ungdommene i hverdagen opplever at redskapene skolen tar i bruk for å tilrettelegge og møte deres behov, bærer preg av velvillighet. Men de gir samtidig uttrykk for at de opplever lærere som ikke har den nødvendige hørselsfaglige kunnskapen. Lærerne tilrettelegger på ulike måter og i ulik grad. Hverdagen deres bærer derfor i forskjellig grad preg av uforutsigbarhet. En av informantene forteller om en uforutsigbar skoledag: *Det er bare kontaktlærer som vet at jeg er hørselshemmet og vi har mange forskjellige vikarer som ikke vet det ... og de kjenner ikke mikrofonsystemene, så da må jeg hjelpe dem ...*

Ungdommene uttrykker ønske om å få være med i utformingen av den hørselsfaglige tilretteleggingen. En av informantene er ganske sint og forteller: *Samtale med lærer? Vi har to elevsamtaler i løpet av året! ... kunne ønske flere! ...*

Som svar på forskningsspørsmålene viser resultatene tydelig hva elevene mener fremmer og hva som hemmer deres mulighet for deltagelse. Til sammen gir informantene et nyansert bilde på hva som skal til for å bedre situasjonen, både når det gjelder deres egen innsats og når det gjelder skolens bidrag.

Ut fra utsagnene kan hørselshemningen i en viss grad se ut til å være privatisert i skolens læringsfellesskap. Andre studier underbygger dette resultatet (Ohna et al., 2003, Hendar, 2012, Kermit et al., 2014). Tendensen til privatisering har implikasjoner og konsekvenser for hvordan skolen skal møte de fire behovene elevene gir uttrykk for. Jeg kommer nærmere inn på dette i neste kapittel.

7.2 Drøfting av resultatene i lys av formål og problemstilling

«Slik vi ser det, er den viktigste utfordringen for opplæring av hørselshemmede elever i dag knyttet til hvordan en kan skape et læringsmiljø som gir muligheter for samhandling, deltaking og anerkjennning.» (Ohna et al., 2004:7). Her peker forskerne på at det er læringsmiljøet og deltakerperspektivet som er utfordringen i skolen. Formålet med oppgaven har vært å få kunnskap om deltagelsesmulighetene for hørselshemmede elever i skolens læringsfellesskap, dernest å identifisere noen inkluderende og ekskluderende faktorer i dette fellesskapet. Det dreier seg om dokumentasjon av kunnskap som kan bidra til at skolen i større grad kan se på kontekstens betydning og de relasjonelle forhold i skolens læringsmiljø som helhet for å imøtekomme tilretteleggingsbehovene elevene fremhever. Et annet formål med studien var å få kunnskap om hvordan skolen kan skape et slikt læringsmiljø.

Problemstillingen i undersøkelsen ble formulert slik:

På hvilke måter kan skolen legge til rette for deltagelse i læringsfellesskapet for hørselshemmede elever i ungdomsskolen?

Undersøkelsen viser at gode relasjonelle forhold i læringsfellesskapet som helhet er avgjørende faktorer for å skape et læringsfellesskap preget av trygghet og tillit. De samme forutsetninger gjelder for den hørselshemmedes muligheter til deltagelse. Dette krever tiltak på systemnivå. Som undersøkelsen viser, benytter elevene ulike redskaper og strategier for å kunne delta i læringsfellesskapet. Skolehverdagen representerer et mangfold av situerte kommunikative praksiser som elevene møter på sin individuelle måte. Resultatene viser at skolen har forbedringsmuligheter. Det handler om å skape gode relasjonelle forhold i læringsfellesskapet for alle i klasserommet. Mer spesifikke tiltak på systemnivå kreves for å skape forbedringer for hørselshemmede elever. En hovedutfordring er tendensen til privatisering av hørselshemmede elevers deltagelse i læringsfellesskapet. Slik ungdommene

forteller, unngår de for eksempel gjerne å be om at noe blir gjentatt når de ikke hører eller noe blir sagt uten mikrofon. Eleven, ikke læreren, tar ansvaret for at mikrofonen blir brukt slik at eleven får med seg det som blir sagt. Dette kan tolkes som en fornuftig strategi fra elevens side for ikke å bli oppfattet som masete. Samtidig er det en strategi som bidrar til at eleven går glipp av faglig stoff eller små kommentarer. Elevene skal ta medansvar for egen læringssituasjon, men ikke overlates ansvaret alene.

En vesentlig faktor som må trekkes frem, er betydningen av at den helhetlige hørselsfaglige helklasse-baserte tilretteleggingen, blir en stabil og naturlig del av kommunikasjonen i klassegruppen. For å motvirke tendensen til privatisering, må tilretteleggingen eies av alle i gruppen; det vil si medelever, kontaktlærere, faglærere, vikarer og skolens ledelse. På den måten kan vi søke å sikre at skoledagen blir mer forutsigbar, trygg og ikke tilfeldig avhengig av skolens og læreres kunnskap eller mangel på kunnskap med tanke på elevens tilretteleggingsbehov.

Skolens muligheter til forbedringer kan oppsummeres i fire hovedområder:

1. Skolen kan legge til rette for at læringsfellesskapet har rammer som skaper gode relasjonelle forhold og som skaper *tillit og trygghet* for alle i fellesskapet.
2. Skolen kan legge til rette for at den hørselshemmede eleven gis muligheter for hyppigere samtaler med sine lærere. *Elevsamtalen* brukes som en ressurs i den vedvarende vurderingen av den hørselsfaglige tilretteleggingen.
3. Skolen kan, sammen med støtteapparatet, legge til rette for at alle involverte parter i skolens interne nettverk rundt den hørselshemmede eleven innehar den nødvendige *hørselsfaglige kompetansen*.
4. I samarbeid med støtteapparatet, kan skolen legge til rette for at elevens lærere utarbeider og tar i bruk en felles og tilnærmet lik *hørselsfaglig helklasse-basert tilrettelegging* i alle fag.

Samlet kan vi si at skolens ledelse sammen med støtteapparatet har ansvar for at den hørselsfaglige kompetansen og tilretteleggingen til enhver tid er kvalitetsmessig god nok.

Skoleleder har ansvar for at skolemiljøet fungerer etter skolepolitiske føringer om en inkluderende skole. Fra forskning vet vi at ledelsen ved skolen kan ha en innvirkning på elevenes læringsmiljø og læringsresultater. I Utdanningsdirektoratets skriv «Forskning viser» nummer 01 fra 2013 står det:

« ... studier viser at skoleledelsen også kan ha en indirekte positiv betydning for elevenes læringsmiljø og læringsresultater... skoleledere som aktivt jobber for å skape en felles kultur og et felles verdigrunnlag på skolen, har stor betydning for å skape et godt læringsmiljø.» (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Ohna et al. (2003) viser i sin evalueringsstudie til hvordan Powers (2002) bruker begrepet «a whole school approach» til opplæringsbehovene hos alle elever. «Hele personalet må ta et felles ansvar for alle elevene ved skolen.» (Ohna et al., 2003:272). Powers sier:

the definition of a whole school approach to special needs requires all schools to welcome all students regardless of ability, disability, background, religion and ethnicity ... a whole school approach to special needs is a school where the school promotes an ethos of acceptance of disability and differences (Powers, 2002:238).

Emanuelsson sier at om vi skal lykkes med å unngå segregering, vil det avhenge av hva som blir gjort og hva som skjer med alle elevene som inngår i den opplæringsmessige settingen, og ikke kun dem som er målgruppen for det særlige tiltaket. (Emanuelsson, 2003, som sitert i Ohna, 2003) Sammen med målet om fullt medlemskap i fellesskapet for alle elever, kan dette ses på som essensen av utfordringen for skolen.

Vi kan tenke oss at dersom skolen innehar en forståelse for at den hørselsfaglige helklassebaserte tilretteleggingen i klassegruppen er til fordel, ikke bare for den hørselshemmede eleven, men for alle i læringsfellesskapet, vil skolen med større tyngde kunne imøtekomme tilretteleggingsbehovene. Dilemmaet er imidlertid at de normalthørende elevene ikke er like avhengige av denne tilretteleggingen som hørselshemmede er.

Men det må pekes på at tilretteleggingsbehovene vi her snakker om, er sammenfallende med aktuelle temaer i den generelle skoledebatten. Vi snakker blant annet om klar og tydelig klasseledelse, kommunikative praksiser som fremmer deltagelse, dialogisk undervisning, ro, den faglig tydelige læreren, forutsigbarhet, jevnlig faglige tilbakemeldinger, uformelle samtaler, læring i smågrupper, forventninger og holdninger til læring og til hverandre, respekt for hverandre og for mangfoldet i skolemiljøet.

De behovene de hørselshemmede elevene selv uttrykker som spesielle tiltak utover det som er nevnt over, omfatter tre områder. Det gjelder 1) hørselsteknisk utstyr 2) gode akustisk

tilrettelagte rom 3) en hørselsfaglig kompetanse og forståelse hos alle involverte aktører ved skolen.

Sebba og Ainscow skrev i 1996 om inkludering som et nytt prinsipp. «Inclusion, therefore, is conceptualised not as how to assimilate individual pupils with identified special educational needs into existing forms of schooling but, instead, as how schools can be restructured in order to respond positively to all pupils as individuals.” (Sebbia og Ainscow, 1996, som sitert i Ohna et al., 2003:69). Dette ble skrevet for snart 20 år siden, og er fortsatt en aktuell problemstilling.

7.3 Refleksjoner på bakgrunn av undersøkelsen

Rammene i læringsfellesskapet som informantene forteller at de har behov for, er til hjelp for alle i fellesskapet. En erkjennelse av dette bør kunne føre til et økt fokus på gode helklassebaserte tilretteleggingstiltak i skoler hvor elever med hørselstap får sin opplæring. Dette kan høres ambisiøst ut, men er likevel skolens oppgave i den inkluderende skolen.

For å legge til rette for inkluderende praksiser vil det, for gruppen elever denne oppgaven omhandler, være nyttig å lytte til og være i dialog med den hørselshemmede eleven selv. Elevene i denne undersøkelsen trekker frem behov for hyppigere elevsamtaler spesielt. I tråd med hva elevene sier, fremhever Lassen og Breilid:

Vi tror at gode elevsamtaler vil sikre et trygt og godt læringsmiljø for mange barn og unge ... slike samtaler igangsetter og forsterker positive vekstspiraler ... ved at læreren formidler at eleven har muligheter til å påvirke sin egen læring, bestyrker læreren elevens selvbilde som lærende elev (Lassen og Breilid, 2010:6).

Elevsamlinger for hørselshemmede elever i regi av kompetansesentra for hørsel, er et tilbud som har som ett av sine mål å gi elevene større trygghet på egen annerledeshet og egen situasjon. I Wennergrens studie (2007) finner forskeren at elevenes tilretteleggingsbehov i skolemiljøet må snakkes om for at elevene skal utvikle en egen bevissthet som elev. Dette kan ikke oppnås bare gjennom undervisning, men må hele tiden snakkes om og settes ord på gjennom hele skolehverdagen (Wennergren, 2007).

Wennergren snakker her om bevisstgjøring på lyttestrategier for de hørselshemmede elevene. De fleste av strategiene elevene forteller om i foreliggende undersøkelse er ulike former for

lyttestrategier. Alle informantene i denne undersøkelsen har vært på flere elevsamlinger for hørselshemmede. Resultatene viser at de hørselshemmede elevene reflekterer over sin situasjon og sin annerledeshet. Det er vanskelig å finne dekning for å si at elevsamlingene er en medvirkende årsak til refleksjonene. Men man kan anta at samlingene har betydning for elevenes bevisstgjøring om egen situasjon.

Læring i et fellesskap er denne undersøkelsens hovedfokus. Læringsfellesskapet i klasserommet er et fellesskap som i betydelig grad styres av voksne. Det voksenstyrte læringsfellesskapet har rammer som gir skolen og lærerne gode muligheter til å legge til rette for inkluderende praksiser. Inkluderende praksiser forutsetter en overordnet «whole school approach» (jf. kapittel 7.2). I samarbeid med støtteapparatet har skolen, under disse forutsetningene, muligheter til å legge til rette for at hørselshemmede elever opplever seg som medlemmer av og deltagere i læringsfellesskapet.

Referanser

- Almquist, L. Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Delaktighet i skolaktiviteter- ett systemteoretisk perspektiv. I Gustavsson, A.(Red.). *Delaktighetens språk*. (s. 137-155). Lund: Studentlitteratur AB.
- Antia, S.D, Sabers, D.L. & Stinson, M.S. (2014, November 17). Validity and Reliability of the Classroom Participation Questionnaire with Deaf and Hard of Hearing Students in Public Schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, doi: 10.1093/deafed/en1028
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014). *FN-konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/likestilling-og-diskriminering/funksjonsnedsettelse/fn-konvensjon-om-rettighetene-til-mennes.html?id=511768>
- BBC News Education and Family. (2014, 24. Februar). *Poor reading points to UK schools neglect of deaf*. Hentet fra <http://www.bbc.co.uk/news/education-26240043>
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. og Tangen, R.(Red.). (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Christophersen A.B. (2001). *Barn og unge med cochleaimplantat. Hvordan opplever de sin kommunikasjonsituasjon?* (Hovedoppgave, Universitetet i Oslo) Skådalen Publications Series No. 11.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

De Nasjonale Forskningsetiske komiteer (NESH) (Red.). (2006). *Forsknings retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. De Nasjonale forskningsetiske komiteer, Oslo.

Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Frønes, I. (2006 a). *De likeverdige Om sosialisering og jevnaldrenes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Frønes, I. (2013 b). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Funkjonshemmedes fellesorganisasjon. (2014, 8. Mars) *Vedtekter*. Hentet fra <http://www.ffo.no/Organisasjonen/Vedtekter/>

Gamst, K. T. og Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. (Doktorgradsavhandling ved Institutt for Spesialpedagogikk) Oslo: Universitetet i Oslo.

Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Groeber, S. & Doehler, S.P. (2012) Hearing impaired adolescents in regular classroom: On the embodied accomplishment of participation and understanding. I Egbert, M. og Deppermann, A. (Eds.). (2012). *Hearing aids communication. Integrating social interaction, audiology and user centered design to improve communication with hearing loss and hearing technologies.* (s.76- 85). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Havnevik, Ø. (2011). *Hvilke faktorer kan bidra til- eller hindre en tilpasset og inkluderende opplæring for hørselshemmede elever?* (Masteroppgave, Høgskolen i Hedemark)
- Hegna, H.M.B. (2001). *Jeg er et menneske med høreapparat, ikke et høreapparat med menneske på!* (Hovedoppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hendar, O. (2012). *Elever med hørselshemning i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte.* Oslo: Skådalén Publication Series No. 32.
- Hjernebark. (2014, 14. Februar) *Det sosiokulturelle perspektiv*. Hentet fra http://hjernebark.wikispot.org/det_sosiokulturelle_perspektiv
- Imsen, G. (2006). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonassen, B. (1998). *Middels og moderat tunghørtes elevers erfaringer med hjelpetiltak i grunnskolen.* (Hovedfagsoppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk) Oslo: Universitetet i Oslo.

- Kermit, P. Tharaldsteen, A.M. Dalseng Haugen, G.M. og Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap- muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Kristoffersen, A.E.(2013). *Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn*. (Doktoravhandling ved Institutt for Spesialpedagogikk) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget..
- Lassen, L & Breilid, N. (2010) *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Merkesvik, H.R. (2006). *Skolens organisering- ivaretar den de behov tunghørte elever har?* (Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Ohna, S.E. Hjulstad, O. Vonen, A. M. Grønlie, S. Hjelmervik, E. og Høie, G. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever*. Oslo: Skådalen Publication Series No. 20.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget..

- Powers, S (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education: a United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, (7:3), 230-242.
- Preisler, G. Tvingstedt, A.L. og Ahlstrøm, M. (2005). Interviews With Deaf Children About Their Experiences Using Cochlear Implants *American Annals of the Deaf*, Volume 150, (Number 3).doi:10.1353/aad.2005.0034
- Rekkedal, A.M. (2007). *Bruk av tekniske hjelpemidler i undervisning av elever med hørselstap*. Oslo: Utdanningsdirektoratet, NAV Hjelpemiddelsentral Oslo.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sagen, V. (2011). ... *men jeg trives på skolen ... - tunghørte elever i ungdomsskolen*. (Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Simonsen, E. Kristoffersen, A.E. og Hjulstad, O. (2009 a). *Hva skjer i klasserommet?* Skådalen Publication Series No. 28.
- Simonsen, E. Kristoffersen, A.E. & Hjulstad, O. (2009 b). Likeverdig opplæring av barn og unge med Cochleaimplantat. I Hansen A.L. Garm, N. & Hjelmervik, E. (Red.). *Hørsel- språk og kommunikasjon en artikkelsamling* (s. 32- 38). Møller kompetansesenter: Statped skriftserie nr. 7.
- Simonsen, E. Hjulstad, O. Høie, G. Johannessen, J. (2010). *Hørselshemming og opplæringskunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge*. Skådalen Publication Series No. 30.

Kunnskapsdepartementet. (2014, 26. Mai). *Læring og fellesskap*. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011/1.html?id=639488>

Kunnskapsdepartementet. (2014, 28. Mai). *Rett til læring*. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/22.html?id=57170>

Svarstad, I.M. (2003). *Tilrettelegging for og trivsel hos hørselshemmede elever i vanlig skole*.

(Hovedoppgave ved Det Utdanningsvitenskaplige Fakultet) Oslo: Universitetet i Oslo.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, P.O. (1991). Om barns ytringsfrihet og bruk av barn som informanter.

Barn, (nr. 4), 17- 19.

Tronvoll, I. M. (2000). Barns egen innsats for å være inkludert- barn med moderat

hørselshemming i vanlig skole *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk* 3/ 2000, 175-187.

Tronvoll, I.M. (2000) Usynlighetskappen. I Romøren, T. I. (Red.).

Usynlighetskappen. Levekår for funksjonshemmede. (s.105-125). Oslo: Akribe Forlag AS.

Tveit, R.T. (1996). *Tunghørtes kommunikasjonssituasjon i vanlige klasser i grunnskolen*.

(Hovedoppgave ved Det Utdanningsvitenskaplige Fakultet) Oslo: Universitetet i Oslo.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet: læreplan for grunnskole og*

videregående opplæring. Hentet (2014, 10. Mars) fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

Utdannings- og forskningsdepartementet.(2003).*Om lov om endringer i lov av 17. juli 1998, nr. 61 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova): om større lokal handlefridom i grunnopplæringa*. Ot. Prp. Nr. 67 (2002- 2003).

Utdanningsdirektoratet. (2014, 26. september). *Tydelig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0113_web.pdf?epslanguage=no

Wennergren, A.C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Luleå Tekniska Universitet, Institutionen för pedagogik och lärande.

World Health Organisation. (2014, 16. Mars). *Health Topics. Disabilities*.

Hentet fra <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>